

**Technická univerzita v Liberci**

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

**Studijní program:** Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Speciální pedagogika pro vychovatele

**Využití arteterapie ve školní družině**

**Use of Art Therapy Techniques in School Clubs**

**Bakalářská práce: 12-FP-KSS-1015**

**Autor:**

Gabriela Karmanová (Hesseová)

**Podpis:**

.....

**Vedoucí práce:** PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

**Konzultant:**

**Počet:**

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
81	0	23	3	35	0

V Liberci dne: 16. dubna 2013

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**  
**Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická**  
Akademický rok: 2011/2012

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Gabriela Karmanová**  
Osobní číslo: **P10000861**  
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika pro vychovatele**  
Název tématu: **Využití arteterapie ve školní družině**  
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

### **Z á s a d y   p r o   v y p r a c o v á n í :**

Cíl bakalářské práce: Popsat a analyzovat vzdělávací práci ve školní družině s využitím metody arteterapie.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Pozorování

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- ČADILOVÁ, V., JÚN, H., THOROVÁ, K., 2007. Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-319-2.
- ČERNÁ, M., et al., 2008. Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.
- KLIVAR, M., 2002. Nová arteterapie v psychopedii. 1. vyd. Praha: Balt-East. ISBN 80-86383-14-8.
- LIEBMANN, M., 2010. Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-729-9.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J., 2008. Základy arteterapie. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807367-408-3.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2011. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. 4. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.
- ZOUHAROVÁ, M., 2009. Arteterapie: možnosti využití arteterapie při práci s žáky v ZŠ speciální. 1. vyd. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-60-5.

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.**

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **1. dubna 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2013**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PaedDr. PhDr. Ilona Pešatová, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2012

# Čestné prohlášení

**Název práce:** Využití arteterapie ve školní družině

**Jméno a příjmení autora:** Gabriela Karmanová

**Osobní číslo:** P10000861

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne 16. dubna 2013: .....

Gabriela Karmanová



Děkuji všem, kteří mi v průběhu bakalářského studia na Technické univerzitě v Liberci předávali své znalosti a zkušenosti.

Obzvláště ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Heleně Kalábové, Ph.D., za cenné rady, konzultace, odborný přístup, velkou podporu a pomoc.

Ráda bych také poděkovala všem svým blízkým za jejich trpělivost, a podporu a proto jim tuto bakalářskou práci věnuji.

V Liberci dne 16. dubna 2013: .....

**Název práce:** Využití arteterapie ve školní družině

**Jméno a příjmení autora:** Gabriela Karmanová

**Akademický rok odevzdání bakalářské práce:** 2012/2013

**Vedoucí bakalářské práce:** PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

## **Anotace:**

Bakalářská práce se zabývala využitím arteterapie ve školní družině. Práce byla tvořena dvěma stěžejními částmi, a to částí teoretickou a praktickou.

V teoretické části autorka pomocí odborné literatury objasnila základní principy arteterapie, zároveň se zabývala problematikou rodiny, náhradní rodinné péče, mentální retardace a poruch chování, zdůraznila důležitost péče o duši.

Praktická část byla zaměřena na pozorování vytypované skupiny dětí ve školní družině a analýzu jejich prací. Jednalo se o formu kvalitativního průzkumného šetření. Byly použity základní metody arteterapie. Průzkum prokázal pozitivní vliv arteterapie na bio-psycho-sociálně-spirituální vývoj dítěte.

Na základě průzkumu lze jako vhodné arteterapeutické přístupy označit techniku bičování sloužící k uvolnění emocí, agrese, techniku linií sloužící ke koncentraci a zlepšení jemné motoriky, techniku koláží sloužící ke spolupráci a preciznosti, techniku kaširování a hmatovou, haptickou techniku, která bývá velmi podnětná pro vlastní kreativitu a seberealizaci dětí.

## **Klíčová slova:**

arteterapie, sociální vztahy, dítě, rodina, náhradní rodinná péče, péče o duši, kresba, linie, barvy

**Title of the bachelor thesis:** Use of Art Therapy Techniques in School Clubs

**Author:** Gabriela Karmanová

**Academic year of the bachelor thesis submission:** 2012/2013

**Supervisor:** PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.

## **Summary:**

In the B. A. thesis, the author utilized art therapy in the after school program. The thesis contains two major components – theoretical and practical.

In the theoretical component, the author explained basic principles of art therapy using specialized literature for special education applications. She [the author] focused on family problems, foster care, mental disability and behavioral problems. The author emphasized the importance of epimeleia.

In the practical component, the author observed a specific group of children in the after school program and analyzed their art work. The author used a form of qualitative research and basic methods of art therapy. The research indicated that the art therapy does have a positive influence on the natural, psychological, social and spiritual development of the child.

Based on the research, some of the beneficial art therapy methods are as follows: “bičování” technique which is a technique used to release emotions and aggression; and, line technique is used to improve concentration and soft movements of specific body parts (generally the hands); and, collage technique is used to promote cooperation and accuracy; and, “kašírování”, touch, and “haptická” techniques are very important for creativity and self fulfillment of children.

## **Key words:**

art therapy, social relationships, child, foster care, epimeleia, artwork, line, colors

# Obsah

Úvod.....	10
1 Teoretická část.....	13
1.1 Rodina, náhradní výchova.....	13
1.2 Péče o duši – epimelea.....	15
1.3 Arteterapie.....	16
1.3.1 Historie arteterapie.....	16
1.3.2 Formy arteterapie u dětí.....	17
1.3.3 Cíle a metody arteterapie u dětí.....	18
1.3.4 Výtvarná média.....	21
1.3.5 Barvy v arteterapii, symbolika barev.....	22
1.4 Kresba.....	26
1.4.1 Kresba dítěte v arteterapii.....	27
1.4.2 Vývojová stadia dětské kresby.....	28
1.4.3 Kresba postavy.....	29
1.4.4 Kresba rodiny.....	30
1.4.5 Základní symbolika kresby.....	31
1.5 Mentální retardace.....	34
1.6 Problematika poruch emocí a chování.....	39
1.7 Možnosti arteterapie ve školní družině.....	43
2 Praktická část.....	48
2.1 Prostředí průzkumu.....	48
2.2 Popis souboru respondentů průzkumu.....	48
2.3 Cíl a předmět průzkumu.....	48
2.4 Metody.....	49
2.5 Předpoklady.....	49
2.6 Prezentace a interpretace dat.....	50
2.6.1 Kazuistika vzorku vybraných dětí.....	50
2.6.2 Popis procesu arteterapie u dětí a rozbor jejich výtvorů.....	53
2.7 Ověření platnosti předpokladů.....	76
2.8 Shrnutí praktické části.....	76
Závěr.....	77

Návrh opatření.....	79
Seznam použité literatury.....	80

## Úvod

*Umění není pouze podstatné jméno, je i slovesem, které se děje ku pomoci člověku samotnému* (Šicková-Fabrice 2002, s. 14).

Dnešní postmoderní společnost otevírá možnosti pro alternativní techniky ve vzdělávání pro pomáhající profese.

Výchovné prostředí dětí z dětského domova je tvořeno osobami, které nebývají přirozenými členy primární sociální skupiny. Výchova v ústavních zařízeních rozvíjí emocionální základ a vybudovává nezbytný hlubší vztah k některým výchovným pracovníkům, kteří nahrazují role rodiny a představují životně nezbytné vzory. Životní obraz, jak ho dítě vnímá a realizuje, je tvořen skupinou stejně starých dětí i dospělými. Je důležité dítě bez primární sociální skupiny, tedy rodičů, více orientovat při vytváření představy referenční skupiny, do které by chtělo dítě náležet. O tomto obzoru dítěte se můžeme nenásilně něco dozvědět prostřednictvím svobodného výtvarného či jinak uměleckého sebevyjádření. Měli bychom věnovat pozornost jeho projevům výtvarným, slovním i hudebním. Například při projevech zlobení nebo určitých signálech o prožívání vnitřních konfliktů v zranitelné osobnosti dítěte, se pak snažíme najít důvod proč. Nesahat hned ke kázeňským trestům, měli bychom spíše dítěti porozumět, pochopit ho a pomoci jeho křehké a často zlomené duši.

Autorka práce si proto vybrala téma, které je zaměřeno na využití arteterapie ve školní družině, ve výchovné praxi ve speciálních základních školách a praktických školách i běžných základních školách. Autorka pracuje čtvrtým rokem ve Speciální základní škole a Praktické škole ve Šluknově jako vychovatelka ve školní družině.

Cílem předložené bakalářské práce je využití arteterapie ve školní družině. Zpracování postřehů prvků z arteterapie v různém rozsahu. V rozmanitém stupni odborné a systematické náročnosti může přispívat jako doplněk jiných forem diagnostiky či eliminace komunikačních bariér při budování intenzivnější interakce, může pomoci při výchovné praxi na běžných základních školách a školách praktických a speciálních, ale i u dětí v náhradní rodinné péči.

Neklademe si za cíl rozvoj této terapeutické formy na vysoce profesionální úrovni, ale jen jako pomoc praxi ve výchovných mimoškolních činnostech v běžných základních školách, základních školách praktických a základních speciálních školách a také u dětí v náhradní rodinné péči.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část bakalářské práce se zabývá základními informacemi i základními pojmy a netradičními formami arteterapie. Pojmy jsou o základních informacích, o sociálních vztazích dětí z dětských domovů. Jsou popsána vývojová stadia kresby dítěte a základní symbolika kresby. Autorka také popisuje základní rozdělení mentální retardace, problematiku poruch emocí a chování, charakteristiku dětí věkově rozdílných s různým druhem a stupněm postižení.

Teoretická část práce je studiem odborné literatury a je vytvářena z poznatků několika autorů zabývajících se arteterapií, je zde upřednostněna a použita kniha autora Roseline Davida, která má název Kresba jako nástroj poznání dítěte, a z ní využita kapitola o základní symbolice kresby. Další autorka knihy Skupinová arteterapie, nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci Mariean Liebmann byla zase cennou studnicí informací o cílech arteterapie a výtvarných možnostech, další naše nejvýznamnější autorka a specialistka na arteterapii Jana Jebavá a její kniha Úvod do arteterapie je zastoupena v teoretické ale i praktické části této práce a byla nejsrozumitelnějším materiálem pro tyto účely. Autorka knihy velmi zaslíbeným způsobem vysvětluje techniky, způsob hodnocení a analýzy kresby nebo výtvarného dílka. Je to publikace psaná v roce 1997, ale autorka se domnívá, že je psaná nadčasovou formou.

Kniha Jaroslavy Šickové – Fabrici Základy arteterapie je knihou, kde myšlenky Jaroslavy Šickové – Fabrici jsou také zastoupeny v teoretické části bakalářské práce a tuto publikaci autorka práce považuje za psanou velmi čtivým způsobem a sloužící pro základní orientaci všem, kteří se zajímají o alternativní techniky. V bakalářské práci je použito mnoho dalších publikací a skript, ale tyto knihy jsou základním pilířem a odrazovým můstkem této práce. Autorka bakalářské práce považuje tyto autory za odborníky, kteří se tímto alternativním způsobem práce zabývají i v praxi a prošli si zkušenostmi mnoha svých klientů. Jejich zkušenosti s arteterapií se rozšířily a mají co nabídnout a svou velmi čtivě psanou formou ji představují jak odborné, tak i laické veřejnosti.

Praktická, empirická část práce analyzuje vytypovanou skupinu dětí, kterou budeme sledovat formou kvalitativního průzkumného šetření. Pro účely této práce byla dětem dána fiktivní jména. S ohledem na rozsah této práce je nutné předeslat, že se nemůžeme ucházet o rozsáhlejší výzkum s výstupy kvantitativními. Autorka práce shromáždila zkušenosti z praxe a v praxi využitelných v dané školní družině, kde pracuje.

V technice projevů používáme barevné vyjádření, kombinaci technik koláží, kašírovacích technik nebo „rozmazaných“ a „ostrých“ linií a dalších výtvarných technik, abychom ne hodnotili, jak dítě umí malovat, ale co chce, či co se snaží uchopit.

Na základě kazuistik v praktické části bakalářské práce budou výtvarné projevy dětí s popisem situace, za jaké tyto projevy vznikly, zda spontánně (v jakém kontextu a vývojových konstelacích dítěte), či na pokud možno citlivý podnět autorky práce (vychovatelky). Pokusíme se projevy interpretovat, porovnat s dalšími výtvarnými pracemi těchto vybraných respondentů. Půjde nám především o výše naznačené vztahy ve škole, pseudorodinných skupinách či prostředí, snahu o růst, sebeprosazení a bariéry a konflikty vzniklé z malé zkušenosti dětí, nikoli jejich snahy o zlobení. Jde o pomoc! Porozumění.

Na základě shromážděných informací se pokusíme navrhnout opatření, která mohou být doporučena jako velmi vhodné arteterapeutické přístupy a metody pro práci s dětmi ve školní družině ve speciálních základních školách, praktických školách i na běžných základních školách.



# 1 Teoretická část

## 1.1 Rodina, náhradní výchova

*Rodina je rozhodujícím činitelem v socializaci jednotlivce* (Sochůrek 2001, s. 36).

Rodina je řazena v sociální psychologii jako primární skupina a je chápána jako základ společnosti, v rodině probíhá socializace jedince, formuje se osobnost dítěte, je nastavena hodnotová a normativní sféra, je zde rozvoj emocí, vůle, schopností a návyků. Když rodina funguje správně harmonicky, je toto základ zdravého psychického vývoje dítěte.

Rodina má řadu funkcí jako je obživa a výchova dítěte. Zajišťuje dítěti bezpečí a uspokojení jeho biologických potřeb. Dále je důležitá sociální ochrana dítěte, kdy je dítěti udělen v rodině určitý sociální status, sociální zázemí i opora nebo dítě reguluje vztahy příbuzenské (Sochůrek 2001, s. 36).

**Nukleární rodina** je vytvořena vlastními rodiči a vlastními dětmi, dále pak širší rodina, kdy spolu žijí prarodiče nebo sourozenci rodičů s jejich dětmi. Dále se také člení na vlastní formálně úplnou rodinu, kdy jsou vlastní rodiče, děti a pak na formálně úplnou rodinu, kdy jeden z rodičů je k dítěti nevlastní.

**Formálně neúplná rodina** je taková, kdy jeden z rodičů zemřel nebo je dítě narozeno jako nemanželské. Neformálně úplná rodina je rodinou, kdy rodiče nejsou manželé a jejich funkce je dána vztahem druh družka. Neúplně neúplná rodina je taková, kdy rodiče nebývají rozvedeni, ale nežijí spolu (Sochůrek 2001, s. 36 – 38).

Matka a její přítomnost přináší dítěti libost a uspokojení, dítě se jí neustále dožaduje a sleduje ji aktivně zrakem a neustále se jí dotýká. Její přítomnost aktivuje motivaci dítěte v dalších aktivitách, podporuje jeho učení i výkon. Dítě nachází ve svém prostředí objekt specifického vztahu, matka se tedy stává objektem dostatečně stabilním, objektem vřelým vztahem. Matka je jedinečná i bezvýhradní inkluze pro dítě do jeho společného prostoru. Ale svět matky musí být zároveň světem dítěte a naopak. V počátečním připoutání je matka nenahraditelná a dítě na to velmi citlivě reaguje a vyskytují se separační úzkosti (Matějček 2008, s. 286 – 287).

Otcova role je jako jistý vzor chování, zdroj jistoty a autority, která v pozdějším věku stoupá. Bývá patrná už v předškolním věku. Nemůžeme přehlížet ani roli sourozenců. Atmosféra

rodiny je pro dobře se vyvíjející osobnost dítěte velmi důležitá, je závislá na stálém a těsném soužití všech členů rodiny. Rozpad rodiny a následný vznik deprivčních poruch dokazují různé studie (Matějček 2008, s. 139).

O termínu **náhradní výchova** je také důležité zmínit. Není to jen adopce dětí nebo pěstounská péče, je to ale i výchova dětí babičkou a dědečkem nebo sourozenci jednoho z rodičů, důvody jsou různé, od životní tragédie až po závažný a velký nezáměr vlastních rodičů starat se o své děti.

Zvláště se pak zaměříme na výchovná zařízení jako jsou dětské domovy a výchovné ústavy. Určitě není pochyb, že tyto děti jsou částečně změněné a jsou jiné, společnost jim zajišťuje sociální zázemí, jsou zde zaměstnání odborníci a děti nestrádají materiálně, ale nikdo jim rodinu nenahradí.

Dítě z dětského domova se učí být konformním, lituje svých kázeňských přestupků, umí slíbit nápravu přestupku, dokonce představuje lítost, ale pod touto stránkou se ukazuje nedostatek až absence citových vazeb, jsou zde vytvářeny disociální a asociální postoje a návyky, které se projevují později (Sochůrek 2001, s. 38 – 39).

Rodina bývá základní sociální skupinou pro dítě, uspokojuje potřeby dítěte, vytváří zázemí a pocit bezpečí, rodič je prvním sociálním vzorem, který dítě napodobuje, a nebo mu rodič předává svoji zkušenost a vytváří ve svém dítěti hodnotový systém hodnot a norem. Výchova rodiny je ovlivněna kvalitativními a kvantitativními faktory, které se vzájemně překrývají (Sochůrek 2001, s. 39 – 40).

Deprivční podmínky v ústavních zařízeních jsou do značné míry jasné, ústavní výchova a odtržení od rodiny působí vážné poruchy ve vývoji dítěte (Matějček 1974, s. 136).

Matějček viděl při svých vyšetřeních, že některé děti zvládaly tímto prostředím projít bez rizika a jiné byly vážně postiženy psychickou deprivací, i když žily ve stejném prostředí dětského domova (Matějček 2008, s. 22).

Pro dítě umístěné dlouhodobě, nebo dokonce trvale, je nutné zajistit veškeré podmínky k dobrému výchovnému postupu. Citový vztah k vychovatelům je nezbytným předpokladem. Předpokladem pro adopci dětí nebo umístění do náhradní rodinné péče je dobré stanovení dlouhodobého výchovného plánu (Matějček 1974, s. 362).

*Na dětech vychovávaných v ústavní péči byl problém psychické deprivace objeven a nejvíce zkoumán. První překotné závěry, které žádaly zrušení dětských domovů, jsou dnes již dávno překonány. Jednak je jisté, že přes všechny snahy zůstane vždy určitý počet dětí, pro něž bude ústavní péče nezbytná, jednak se podařilo prokázat, že zlepšení ústavů lze nepříznivé vlivy ústavnictví omezit (Matějček 1974, s. 358 – 359).*

## **1.2 Péče o duši – epimelea**

*Hledat osmyslení vlastní existence je možné pouze cestou „péče o duši“ (Hogenová in Kalábová 2011, s. 24).*

**Epimelea** nebývá systémem ani souborem informací k předání. Nahlédnutí je propojeno na podstatu, která musí být zároveň vnitřní potřebou a nutností vychovávaného. Najde-li člověk v tomto nutnost, setrvá u podstatného a začne žít z vlastního pramene, a to bývá věc nejtěžší vše další je jen zručnost (Kalábová 2011, s.24).

*Žít z vlastního pramene je jedinou svobodou, kterou může člověk dosáhnout (Patočka in Kalábová 2011, s. 24).*

*Duše, která o sebe pečuje, dostává pevný tvar (Patočka in Kalábová 2011, s. 25).*

V epimelei rozlišujeme tři základní směry. První je péče o duši ve vztahu k bytí, je to ontologický rozvrh, dále je pak jako druhý péče o duši v obci, v polis. Třetí je péče o vlastní duši ve smyslu ovládnutí sama sebe (Hogenová in Kalábová 2011, s.26 – 27)

**Ontologický rozvrh** je vztah věcí a nás existujících ve světě a celku. Péče o duši ve smyslu polis je podmínka pro život ve společnosti. Když není ontologický rozvrh součástí základu uvažování člověka, je tento člověk ve stálém strachu a úzkosti, bojí se nezdaru i neúspěchu. Poslední, tedy třetí epimelea, bývá vztah člověka k sobě samému. Tedy odkrytím vlastní zakrytosti dojde k naplnění. Člověk pozná sama sebe. Péče o duši má nezastupitelné místo v autentickém prožívání, proto je důležité být tím, čím v hlubině duše jsme, protože si pak patříme (Hogenová in Kalábová 2011, s.26 – 27).

### **Zakotvení – domov**

Referent otce i matky, domov i rodina jsou velkým významem a jistotou pro dítě. Jsou středem jsoucna a ohněm, který vyzařuje teplo, pravdu, lásku a spravedlivost. Dospělé dítě si pak

tyto vzpomínky vybavuje, jsou to rozvrhy do budoucnosti. Velký rozdíl bývá, když byly vyvolány vzpomínky bezpečí a jistoty, než když jsou to pocity opuštění, problematičnosti vztahu otce a matky a neúplného sociálního vzorce (Kalábová 2011, s. 28).

### 1.3 Arteterapie

*Arteterapie v širším smyslu znamená léčbu uměním, včetně hudby, poezie, prózy, divadla, tance, a výtvarného umění. Arteterapie v užším slova smyslu znamená léčbu výtvarným uměním (Šicková-Fabrizi 2002, s. 30).*

*Arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, spíše než aby se snažila o estetické uspokojivé výsledné produkty, posuzované vnějšími měřítky (Liebmann 2005, s. 14).*

Výtvarný výrazový prostředek bývá dostupný každému a člověk nemusí být jen výtvarně nadaný. Pro duševně nemocné je rozvoj arteterapie velkým přínosem, ovšem vedlejším efektem bývá to, že ostatní skupiny lidí tento způsob vyjádření ignorují, protože sebe nebo klienty nepovažují za nemocné. Výtvarného umění lze využít pro řadu lidí potýkajících se s problémy, nebo jen pro ty, kteří chtějí sebe a své prožívání přes výtvarné umění poznat (Liebmann 2005, s. 14).

Jde o terapii, kdy lidé s těžkým stupněm postižení nebo lidé nemocní, mohou své pocity, potřeby vyjádřit kresbou, v terapii se dají použít jednoduché kresby, jednoduché dějové kresby (Cséfalvay, et al. 2007, s. 92).

Dle Michalové je arteterapie terapií zaměřenou na určité smyslové oblasti ve smyslu zacházení s barvami i přírodními materiály (Michalová 2008, s. 80).

Hudební techniky a metody bývají často kombinovány s postupem jiných terapeutických přístupů jako je pohybově taneční terapie, arteterapie, dramaterapie, imaginace a bodyterapie (Kantor, et al. 2009, s. 183).

#### 1.3.1 Historie arteterapie

Psychologové i pedagogové vědí, že zkoumání dětské kresby je královskou cestou do duše dítěte. Psychologické studium kresby dítěte je datováno od empirické a experimentální psychologie. Úplně první laboratoř vznikla v roce 1879 v Lipsku. Monografie o dětské kresbě je vydána Italem Carrado Riccim (Davido 2008, s. 13).

Arteterapie je mladý, velmi slibně se rozvíjející psychoterapeutický obor, rozšířený v celém světě. S rozvojem této terapie je potřeba vymezit obsah, cíl, prostředek terapie, ale i společenský a osobní smysl (Šicková-Fabrice 2002, s. 11).

Výraz arteterapy první použila Margaret Naumburgová ve třicátých letech 20.století v USA. V Evropě se tento termín začal používat až ve čtyřicátých letech a první profesionální školení arteterapeutů vznikla až v osmdesátých letech 20.století (Šicková-Fabrice 2002, s. 26).

Základem průkopnice arteterapie Naumburgové je přesvědčení, že proces arteterapie bývá založen na poznání a nejzákladnější myšlenky i pocity člověka derivované z nevědomí získávají výrazu snadněji v obrazech než ve slovech (Šicková-Fabrice 2002, s. 26).

Arteterapie má základy v přesvědčení, že každé individuum, ať už bude či nebude vzdělané v umění, má latentní kapacitu projíkat svůj vnitřní konflikt do vizuálních tvarů (Naumburg, 1947). Toto pak může být použito jako bod pro další verbální komunikaci. To co se ukrývá, se tímto způsobem stane jasné. Terapeutická využití výtvarné produkce vznikla na základě velkého zájmu odborníků o tvorbu a výtvarné vyjádření duševně nemocných a tak byly určeny zásady zkoumání výtvarného výrazu duševně nemocných. Nemocní malují jinak než zdraví jedinci, charakter výtvarné tvorby se mění podle druhu postižení a nebo vývoje nemoci (Šicková-Fabrice 2002, s. 26 – 27).

### **1.3.2 Formy arteterapie u dětí**

Arteterapii u dětí můžeme provádět individuální a skupinovou, ale i komunitní.

**U individuální arteterapie** má dítě k dispozici terapeuta jen pro sebe, je navázán velmi úzký kontakt a vznikají emocionální zážitky s chápajícím člověkem. Tato arteterapie je vhodná pro děti, které se svým problémem vyžadují pozornost terapeuta po celou dobu arteterapie a jejichž chování by ve skupinové arteterapii bylo rušivé. Individuální arteterapie je vhodná pro hyperaktivní nebo anxiózní děti (Šicková-Fabrice 2002, s. 43).

Do **skupinové arteterapie** řadíme i arteterapii rodinnou, arteterapii v partnerském vztahu i když arteterapii partnerskou často klienti chápou jako arteterapii samostatnou. Arteterapie skupinová je pro terapeuta náročnější, ale vyplývá z ní řada výhod, kdy sociální učení probíhá intenzivněji i rychleji, děti s podobným problémem se mohou podporovat i cítit sounáležitost. Zpětné vazby dětí bývají podnětné pro každého ve skupině a bývá vhodnější pro ty, kdo individuální arteterapii prožívají velmi intenzivně. Dokonce i ekonomický efekt lze zahrnout,

za stejný čas se pomůže více dětem.

Nevýhoda je, že se u těchto arteterapií hůře dosahuje diskrétnosti než při individuální arteterapii, také je těžké děti zvládnout organizačně, toto vyžaduje velikou obratnost a pohotovost terapeuta, protože se dítěti věnuje méně času v rámci celé skupiny. Skupinová arteterapie hlavně u dětí, kde jsou velmi různé problémy, například ve ztrátě zraku, poruch chování, autismu nebo mentální retardace, má velmi sociální a integrační náboj. Může vzniknout navzdory různorodosti dětí s různým problémem atmosféra tolerance a kooperace. Děti si navzájem pomáhají a vznikají přátelství a týmové práce. Šikovnější děti pomáhají méně zdatným nebo více přispívají svojí kreativitou. Umění je zde jako prostředník (Šicková-Fabrice 2002, s. 43 – 44).

**Komunitní terapie** se v současnosti velmi zpopularizovala a považujeme ji za skupinovou terapii, jen se zde nepracuje s uměle vytvořenou skupinou, ale s existujícími skupinami a prostředím klientů, jsou to například rodiny, pracoviště, komunita vrstevníků. Zde není počet limitován jako u skupinové terapie a další rozdíly nacházíme v cíli terapie, kdy komunitní terapie je komplexnější vzhledem k prostředí, v němž se odehrává, a hlavně je zde snaha docílit změny v celém společenství a ne jen u jedince skupiny (Kantor et al. 2009, s. 124).

### **1.3.3 Cíle a metody arteterapie u dětí**

**Cíle arteterapie** u dětí souvisí se situací, potřebami a také s jejich věkem. Benderová popisuje cíle arteterapie u dětí ve vztahu, pomáhání při navazování kontaktu s dítětem, umožňuje odhalení do jeho nevědomého života, zmírnit agresivní i sexuální chování. Pomoci vytvářet prostor vyjadřující impulzivní motorické aktivity dítěte, zkusit mu experimentovat s formou a napomáhat socializaci, podporovat integraci osobnosti a také formulovat hodnotnou klinickou zprávu (Benderová in Šicková-Fabrice 2002, s. 62).

Arteterapie je s velkým úspěchem aplikována především na dětech se specifickými problémy jako je neprospěch ve škole, poruchy chování a pozornosti, s delikventním chováním a u dětí s emocionálními problémy. U nich je cílem posílit sebevědomí a motivaci a naučit je sebekontroli (Šicková-Fabrice 2002, s. 26).

U mentálně postižených dětí je arteterapie rozsáhlá a rozličná tak, jako bývají rozmanité formy mentální retardace. Hlavním cílem bývá u těchto dětí reedukace, integrace osobnosti, rozvoj kreativity, empatie, odblokování komunikace, nácvik sebeovládání i vůle. Také pro

mentálně handicapované děti je to způsob učení se o světě a jeho souvislostech (Šicková-Fabrice 2002, s. 81).

U dětí s poruchami pozornosti a u dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou je problém vydržet v klidu alespoň chvíli, proto se potřebují uklidnit a alespoň částečně se naučit zaměřit na jednu věc, často jim pomůže práce ve dvojicích. Děti jsou také někdy plné obav a některá témata jim pomohou vyjádřit jejich strach. Také mají zlost a zmatek, a proto potřebují aktivity, které jim bezpečným způsobem pomohou vztek ventilovat. Velmi vhodná je práce s výtvarným materiálem, který odolává tlaku, jako je například sochařská hlína nebo modelína. Vlastním emocím porozumí také příběhy a metaforami, kde se objeví vztek (Liebmann 2005, s. 119).

Děti s poruchou autistického spektra, zde myslíme především autismus a Aspergerův syndrom, mají velmi mnoho problémů, jako je neschopnost porozumění pocitům lidí a sociální interakci. Tito děti potřebují nejvíce předvídatelnost prostředí a bývají rozrušeni, pokud dojde ke změně. Jejich zájmy jsou stereotypní a výtvarný projev je se stále se opakujícím tématem. Děti mají problém pracovat ve skupině, ta bývá pro ně samotné nepředvídatelná a cíl terapeuta by měl být hlavně v tom, aby znal důkladně členy skupiny a volil taková témata dovolující kontrolu nad děním okolo. Pro takové děti je výborná práce s hlínou nebo s trojrozměrnými materiály (Liebmann 2005, s. 120).

U dětí s tělesným postižením je důležité myslet na uspořádání vozíků, vytvoření vyhovujících malířských stojanů a vhodné použití štětců i pastelky je složitější. Vozíčkáři se zúčastňují i skupinového malování, a například uspořádáním výtvarných věcí tak, aby mohli výtvarničit, může jejich sebeúctu zvýšit a pokládání se za normálního člověka nadělat divy (Liebmann 2005, s. 117).

Děti psychiatrické se rády a často zabývají výtvarnou činností, mají ale sklon opakovat stejný výtvarný motiv nebo jsou schopny se jen zabývat omezenou činností. Proto je cílem nabídnout takové činnosti, které rozvinou jejich představivost a zvládnout více dovedností najednou nebo velmi vhodné je jim nabídnout výtvarně pracovat při takových příležitostech, jako je rehabilitační pobyt (Liebmann 2005, s. 114).

Mezi **základní metody** v arteterapii patří **imaginace, animace, koncentrace, restrukturalizace, transformace i rekonstrukce.**

**Imaginace** – *představivost, obrazivost, obrazotvornost, fantazie, vybavování představ* (Akademický slovník cizích slov 2000, s. 322).

**Imaginace**, fantazie a představivost je v arteterapii velký potenciál, je to spojitost s vnitřním světem člověka a zprostředkovává svět hmotný, fyzický, ale i svět duchovní. Představa člověka je jeho aktuální emoční stav a jeho problémy. Také se v představách projevují jeho obavy, touhy, ale i tvořivé schopnosti. Pomocí výtvarné imaginace se zhmotní nebo se navrátí k určitým životním situacím. Může změnit své postoje, když vidí na výtvarném projektu věc z jiného úhlu a z jiné perspektivy.

Imaginace bývá vedle inteligence základní schopností člověka, i když každý jedinec ji má v jiné míře. Významně je zastoupený vývojový aspekt, kdy je dětská fantazie veliká a stává se, že děti nerozlišují svět objektivní a svět subjektivní, zda jde o halucinaci nebo schopnost živých představ.

Imaginace jako metoda se dá cvičit, je vhodná pro uvolnění emocí a sebepoznání, a také k vysvětlení postoje k sobě samému a k ostatním (Šicková-Fabrici 2002, s. 125 – 126).

**Animace** – *kreslení, nastavování jednotlivých pohybových fází* (Akademický slovník cizích slov 2000, s. 53).

**Animace** se používá při rozhovoru o nakresleném a zejména při arteterapii s dětmi, které se cítí osaměle a nejistě. Dítě tak zprostředkovává informace o sobě bez zábran a nepřímo. Dítě komunikuje efektivněji, protože nemá zábranu o svém problému hovořit. Kresba s rozhovorem se tak stává mostem mezi dítětem a terapeutem, prakticky verbalizuje svůj problém přes ústa někoho jiného (Šicková-Fabrici 2002, s. 127 – 128).

**Koncentrace** – *soustředění* (Akademický slovník cizích slov 2000, s. 407).

**Koncentrace**, mandala je tušení středu osobnosti, jakýsi bod uvnitř duše. Kruh je od pradávna spjat s člověkem a vyskytuje se ve východních náboženstvích, ale i v křesťanství. V arteterapii se mandal používá k meditaci a koncentraci. Technika tvorby mandal je pro malé děti zdoluhavá a složitá, spíše se doporučuje u dospělých nebo u studentů. Hledá se v nich osobní projekce, momentální stav klienta, také ale archetypy tvarů a jejich symbolika (Šicková-Fabrici 2002, s. 128 – 129).



**Restrukturalizace** – *nová, jiná strukturace* (Akademický slovník cizích slov 2000, s. 661).

**Restrukturalizace** je metodou, která je velmi důležitá v arteterapii. Lze ji aplikovat ve skupině s šesti účastníky. Vytváří se nový obraz ze starých střepů, čtverců a v každém detailu je celek. Nový celek vytvoří tak nové konstelace a kompozice a v nich nová řešení (Šicková-Fabrice 2002, s. 130 – 131).

**Transformace** – *přeměna, přetvoření formy, přestrukturování obsahu* (Akademický slovník cizích slov 2000, s. 773).

**Transformace** se využívá hlavně se studenty arteterapie a s dospělými klienty, kdy se transformují pocity z uměleckého média do jiného média. Například se čte úryvek z knihy a studenti text ztvární výtvarnou formou. Malba s hudbou také patří do transformace a toto se může použít i s dětmi, kdy cíl je rozvoj fantazie, kreativity a stabilizace člověka (Šicková-Fabrice 2002, s.131 – 132).

**Rekonstrukce** – *opětovné, sestavení, sestavení* (Akademický slovník cizích slov 2000, s.655).

Zajímavá pro všechny typy postižení a věkové kategorie je **rekonstrukce**, nejjednodušší bývá **dokreslovaná koláž**. Tato technika se dá provádět i v plastické formě s hlínou, kdy děti vyvábují z kousků hlíny celou postavu a také se učí pojmenovat části těla, rozvíjí kreativitu a budují fantazii (Šicková-Fabrice 2002, s.133).

#### 1.3.4 Výtvarná media

Výtvarným médiem je myšleno to, s čím se v arteterapii pracuje a jaké jsou jejich výhody a nevýhody. Jsou to jenom nejběžněji používaná výtvarná media.

**Suchá media** jsou tužky, pastelky, fixy voskovky, křídly a pastely, ale také grafitové tužky (tuhy) a uhl. Suchá media se velmi dobře ovládají, toto je důležité například pro děti, které velmi tlačí na psací náčiní nebo špatně manipulují s tekutými medii, zároveň jsou dobré pro ty, kteří začínají s výtvarným projevem a manipulace s tekutým médiem je pro ně obtížná a stresující. Práce se suchým médiem je pro ně jistější a zábavnější, často se stává i z hlediska praktičnosti, že je suché medium nejvhodnější a nemusíme se obávat složité přípravy výtvarných materiálů nebo velkého úklidu i když uhl je poměrně komplikovaný na manipulaci

a špiní. Tužka a pastelka je nejjednodušší pro práci, ale špatně se dosahuje velkých barevných ploch nebo silnějšího efektu nebo například voskovky připomínají negativní zážitky s výtvarnou výchovou v dětství (Liebmann 2005, s. 265 – 266).

**Mokrá media** jsou tekuté barvy, vodové barvy, práškové barvy, předem namíchané práškové barvy, prstové barvy. S mokkými médii se pracuje obtížně, jsou hůře ovladatelné, chybu nelze napravit, ale to může děti naučit přijímat vlastní chybu. Vždy se používá voda, ale řada dětí tekutá media, jako jsou třeba prstové barvy, považuje za zábavnější.

Další výtvarná media jsou různé druhy štětců, palet a různé druhy papírů, lepidel a materiálů na výrobu koláží které ještě lépe podpoří arteterapii (Liebmann 2005, s. 267 – 269).

Dalším výtvarným médiem je **trojrozměrný materiál** a sem patří plastelína, hlína, těsto na hraní, samoschnoucí modelovací hmota, odpadový materiál, a materiál na výrobu masek. Pro témata která pracují se silným prožitkem, například s hněvem, je velmi dobré tyto tvárné materiály používat, při jejich zpracování se do nich vhodně vybíjí energie spojená s těmito pocity (Liebmann 2005, s.267 – 269).

### 1.3.5 Barvy v arteterapii, symbolika barev

Barvy jsou součástí našeho života, ovlivňují nás v pozitivním, ale i negativním smyslu. Barvy jsou pro nás příjemné nebo nepříjemné a podle barev měníme naše bydlení, zevnějšek i vše co je kolem nás, ale i naši psychiku. Někteří lidé dokáží na svět koukat jen černobíle, někteří ho vidí barevnější než je a někdo má na očích celý život jen brýle růžové.

Barvy mají v arteterapii psychologický, estetický a kulturní kontext. Je prokázán vliv barev a barevných kombinací na psychické a fyzické zdraví člověka (Šicková-Fabrizi 2002, s. 114).

V historii se barvou zabývali fyzici, umělci, filozofové, pedagogové a první barvy, které jsou v historii popsány jsou červená, žlutá a černá.

V arteterapii barva představuje stav i intenzitu emočního života, psychologický a estetický i kulturní kontext. Vliv barevných kompozic je prokazatelný na psychiku a zdraví člověka. Arteterapeuti si myslí, že je důležité, aby člověk poznal svoji barvu.

Barvy v kontextu s arteterapií mají své zákonitosti vnímání barvy, psychologického barevného působení, vlastností barev, jako je teplo a chlad, tmavost a světlost barev. A je třeba

rozdělovat barvy v kategoriích komplementárních a základních (Šicková-Fabrics 2002, s. 114 – 116).

Základní barvy jsou žlutá, modrá, červená. Barvy komplementární jsou k nim fialová, oranžová, zelená. Barevný kontrast vznikne, že se dvě barvy ležící vedle sebe zabarvují svou komplementární barvou. Když zná arteterapeut pravidla komplementárních barev, zvyšuje tím diagnostiku přes výtvarný obrázek a dokáže rozeznat harmonii i nesoulad u klienta (Šicková-Fabrics 2002, s.116).

Jako jsou různé vztahy mezi lidmi, tak i barvy mají své vztahy a bývá důležité si toho u klientů všimnout. Červená a černá bývá vyjádřením hněvu a deprese. Zelená a červená zase konflikt.

Preference barev u dětí se uvádějí, že chlapci do deseti let dávají přednost červené, modré, žluté, u dívek je v preferenci červená, fialová, žlutá, modrá. U dětí starších deseti let je pořadí barev u chlapců červená, zelená, žlutá, modrá a dívky mají pořadí barev červená, fialová, žlutá, zelená, modrá. Ovšem do výběru barev zasahuje také nálada, osvětlení místnosti i barva jejich stěn. A barvy děti také používají jako zážitek z ušpinění (Šicková-Fabrics 2002, s. 120 – 121).

Barva má zastání ve všech oblastech lidského tvoření. Je zastoupena v kultuře, architektuře, náboženství i ve výtvarném umění. Samotné národy vnímají symboliku barev odlišně a různě, toto je platné i pro každého jedince, který si za barvou představuje něco jiného a jeho vnímání symboliky barev je individuální a jedinečné.

V arteterapii je **symbolika barev** vnímána a popsána takto:

### **Bílá**

Její symbolika je čistota, jasnost, naivita nevinnost, ale také smrt a panenství. Bílá barva používaná na bílý papír může znamenat ukrývání a potlačování něčeho uvnitř těla, nebo přijímat pocity těla, například u týraných dětí (Šicková-Fabrics 2002, s. 116 – 117).

### **Černá**

Bývá opakem bílé, je to barva smutku a tajemna. Když dítě ve svých kresbách preferuje černou barvu může signalizovat prožité trauma nebo depresi (Šicková-Fabrics 2002, s. 117).

## **Červená**

Tato barva je barvou síly, vitality, života, revoluce i požáru a sexuality. Tuto barvu mají rády všechny děti, ale je to dominantní barva i agresivních a hyperaktivních dětí (Šicková-Fabrice 2002, s. 117).

## **Růžová**

Barva jemnější červené, je to symbol lásky, naivity, nezralosti. Je to i barva těla. Kombinace růžové a černé může znamenat negativní pocity k sobě, například u sexuálně zneužívaných dětí (Šicková-Fabrice 2002, s. 117).

## **Modrá**

Je to barva chladu, barva moře i nebe, ale i povinnosti a konzervatismu a sebepozorování. V diagnostice je tato barva důležitá, hlavně je-li použita tam, kde bychom ji nečekali, například modrý strom. Modrá barva v sobě nese protikladné významy a je to barva, o které se říká, že je zrcadlem do nitra (Šicková-Fabrice 2002, s. 117 – 118).

## **Žlutá**

Barva základní a teplá, je to barva levé hemisféry a stimuluje a podporuje duševní kapacitu dětí. Proto by jí měly indikovat děti s mentálním handicapem. Žlutá je v psychoanalytickém kontextu barvou otce (Šicková-Fabrice 2002, s. 118).

## **Zelená**

Barva rovnováhy mezi žlutou a modrou, podporuje nervový systém. Je to symbol naděje a klidu, barva lidí se sociálním cítěním. Jako bledě modrá působí uklidňujícím způsobem. Ve výzkumu se ukázalo, že použití zelené s červenou v bizarních situacích je znak týrání a sexuálního zneužití (Šicková-Fabrice 2002, s. 118).

## **Šedá**

Barva, která je upír barev, bývá kompromisem mezi černou a bílou a sníží intenzitu protilehlé barvy. Šedá je barva workoholiků a společně s hnědou a černou je to barva dětí v dětských domovech a dětí, které prožily trauma nebo dětí depresivních (Šicková-Fabrice 2002, s. 118).

## **Hnědá**

To je barva země, askeze, pokory a také barva trpělivých a silných jedinců. Tuto barvu také preferují lidé, kteří berou na sebe odpovědnost, lidé dobře hospodařící s penězi, hnědou také mají rádi depresivní lidé a lidé inklinující k fašistické ideologii (Šicková-Fabrice 2002, s.120).

## **Fialová**

Barva spirituality, smutku, utrpení, v křesťanské církvi je barvou pokání (Šicková-Fabrice 2002, s. 120).

## **Purpurová**

Barva císařů, okázalosti a výjimečnosti (Šicková-Fabrice 2002, s. 120).

## **Oranžová**

Vzniká kombinací červené a žluté, symbolizuje životní energii a intelekt, také je to barva síly, nebojácnosti (Šicková-Fabrice 2002, s. 120).

Zajímavé je srovnání symboliky barev jiného autora, kdy autor poukazuje hlavně na věk dítěte a používání barev.

## **Červená**

Červená barva bývá normální, když **před šestým rokem** dítě používá jen červenou, nemocné děti mají jen světlé odstíny červené. Nedostatečná kontrola emocí bývá, když dítě červenou stále používá i po šestém roce (Davido 2001, s. 37).

## **Modrá**

Modrou barvou malují i děti **mladší pěti let**, jsou ve svém chování kontrolovanější než děti malující červenou. Modrá může nahradit hnědou a dítě malující modrou je vyznačeno, jako dítě s velkou sebekontrolou (Davido 2001, s. 37).

## **Zelená**

Zelenou zde autor srovnatelně hodnotí jako modrou, tato barva označuje sociální vztahy (Davido 2001, s. 37).

## **Žlutá**

Tato barva je spojována s červenou, může vyznačovat závislost dítěte na dospělém (Davido 2001, s. 37).

## **Hnědá, tmavé barvy**

Hnědá a tmavé barvy, ale i žlutá jsou považovány za regresivní barvy a vyznačují sociální a rodinnou adaptovanost dítěte a jeho konflikty, nebo s nimi malují hodně umíněné děti (Davido 2001, s. 37).

## **Fialová**

Fialová je barvou používanou, když jsou děti neklidné a s modrou jsou ve spojitosti s úzkostí a v období adaptace. Jinak tuto barvu děti moc nepoužívají (Davido 2001, s. 37).

## **Černá**

Tato barva bývá používána v **jakémkoliv věku dítěte** a symbolizuje míru úzkosti, ale může svědčit o bohatém vnitřním životě. V pubertě je hlavně symbolem nepřístupnosti a ostychu vyjadřování citů (Davido 2001, s. 37).

## **1.4 Kresba**

Kresba se tvoří základními uměleckými myšlenkami a vyjadřuje stav a psychiku nejen výtvarníka umělce, ale stav a psychiku každého jedince. Kresbu je možno aplikovat s dalšími uměleckými aktivitami a to s verbální psychoterapií, muzikoterapií a nebo také s pohybovou terapií. Diagnostika dítěte se tímto způsobem zpřesní, a to zejména u psychických onemocnění, ale u hendikepovaných dětí je hlavně tato terapie vedena k rozvoji kreativních schopností nebo jejich citovému rozvoji, možnosti sebevyjádření, umožňuje relaxaci, podpoří komunikativnost a podpoří vztahy s ostatními dětmi nebo světem okolo něho (Jebavá 1997, s. 19 – 23).

Kreslení je možnost celkového uvolnění, snižuje nejistotu, napětí a nedůvěru, která komplikuje spolupráci, kreslení může být první metoda k navázání kontaktu a spolupráce s dítětem. Časová náročnost není velká a poskytne dost užitečných informací a v psychologické praxi je využití této metody rozsáhlejší než u dospělých (Svoboda, et al. 2009, s. 271).

V kresbě se odrážejí různé psychické i jiné procesy, jde o kognitivní přístup ke ztvárnění tématu, o celkovou úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, o schopnost vizuální percepce, o soustředěnost na vizuomotorickou činnost (Vágnerová in Svoboda, et al. 2009, s. 271).

Bývá neverbální symbolickou funkcí, zachycuje realitu tak, jak bývá dítětem chápána. Fáze kresby mají vývoj, ale počáteční kresba symbolický charakter nemá. Senzomotorická,

presymbolická je první fáze. Pro dítě batolícího se věku je tzv. čmárání grafomotorickou činností, která ho zajímá často více nežli výsledek.

Další fází je přechod na symbolickou úroveň, dodatečného symbolického zpracování, dítě zjišťuje, že čmárání je prostředek k zobrazení reality, produkt pojmenuje na základě výrazného znaku, určeného pro určitý objekt.

Pak následuje fáze primárního symbolického vyjádření, dítě umí kresbou zobrazit něco konkrétního, a až teď je kresba symbolem zobrazení skutečnosti. Podobnost kresby i zobrazení objektů závisí na rozvoji poznávacích procesů, rozvoji motoriky, ale také na aktuálním emočním stavu dítěte a na mnoha dalších faktorech. Dítě nakreslí to, co se mu zdá důležité a hlavně co o objektu ví (Vágnerová 2008, s. 62).

### **1.4.1 Kresba dítěte v arteterapii**

Všechny děti kreslí, i nevidomé, každý jedinec, i postižený, vnímá svět vlastním způsobem, obrázky dětí s postižením nesou stopy jejich vnímání a jejich kresba bývá nejpřirozenějším způsobem vyjadřování (Švingalová 2004, s. 27).

Výtvarný i dramatický projev u dětí se s výhodou dá použít jako jejich dětská kresba, tento způsob vyjádření pohledu na svět je pro děti blízký a přirozený a o vnitřním světě dítěte prozradí hodně, mnohem více než rozhovor. Jen je obtížné, že kvalitní rozbor dětských výtvarných dílek bývá náročnou záležitostí a předpokladem je výcvik posuzovatelů (Čáp, Mareš 2007, s. 430).

Velmi cennou pomůckou bývá v psychoterapii dětí malování, vystřihování, modelování, ale také improvizace na hudební nástroje. Malba je nejlepší možností, jak mohou vyjádřit formálně a tematicky emoce využitím barev, tužek, fixů, pastelek, vodových barev nebo prstových barev. Děti si samy volí téma, a samy si vybírají prostředky jako je využití plochy a použití techniky nebo kombinaci technik, které zrcadlí jejich emoce.

Nemusí vždy jít jen o malbu a její variace, může se vytvářením různých malých předmětů, nebo jen vystřihováním a překládáním papírů terapie prolínat s motorickou rehabilitací a tím se zlepši hybnost a sebedůvěra i emoční uspokojení současně (Langmeier, et al. 2010, s. 337).

V poslední době je dokázáno, že dětská kresba je jedním z nejvýhodnějších přístupů k poznávání dětské osobnosti. V kresbě je zahrnuta nejen hra a snění, ale i realita a tu nemůžeme opomíjet.

Dítě se nemusí ke kreslení nutit, kreslení děti baví, je pro ně hra. Snění na papíře nám ukáže vědomá i nevědomá přání. Realita dítěte je při kreslení motivována tím, co dítě trápí či zajímá (Davido 2001, s. 15 – 16).

První studie dětských kreseb se objevily před osmdesáti lety a jejich zájem o ně má vzestupnou tendenci a nyní se s nimi pracuje v několika oblastech, například při testování mentální úrovně. Používá se jako komunikační prostředek, kdy obrázek napomáhá při nedostatečném zvládnutí jazyka a dítě se nedokáže slovně vyjádřit, vyjádří v grafické podobě to, co cítí. Dále pak je využíván jako prostředek zkoumání afektivity dítěte i jako prostředek k vyjádření znalosti dítěte o svém těle a situování v prostoru.

Kvalita kresby nám odhalí nejen úroveň intelektu dítěte, ale i emoční rovnováhu, ta bývá určující pro schopnost se adaptovat ve škole a v rodině.

Jediná kresba nemůže odhalit vše a byla by chyba z jediné kresby vyvozovat ukvapené závěry, ale obrázek dítěte je nutné posuzovat i z pohledu sociálních a kulturních souvislostí. Takto lze dítě lépe poznat, je však třeba dodat, že neexistuje žádný klíč k obrázkům, ale dostatek informací umožní posoudit, zda dítě má či nemá problémy a je-li nutná pomoc odborníka (Davido 2001, s. 15 – 16).

## **1.4.2 Vývojová stadia dětské kresby**

**Věk 2 až 5 let období čmáranice**, to může být náhodné čmárání, nezáměrné, čistě svalové pohyby ramena zprava doleva, někdy se ale objeví čmárání záměrné a dítě čmárání pojmenuje. Další je čmárání napodobované, kdy pohyby celé ruky jsou vystřídány pohybem zápěstí, později prstů, kdy dítě se snaží napodobit dospělého.

**Ve čtyřech letech** se objevuje **linie**, a zraková kontrola se plně rozvíjí a dítě vytváří první tvary, kruh, hlavonožce.

**V 5. až 6. roce** je **popisný symbolismus** a dítě vytváří postavu jako schéma.

**Popisný realismus** je v **7 až 8 letech**, obrázky jsou více logické než vizuální, je zde absence perspektivy, transparentnosti, ale objevuje se i profil.

**Vizuální realismus** u dětí je v **9 až 10 letech**, kdy dítě nakreslí věci z paměti a nebo podle předlohy a jsou tu už náznaky perspektivy, prolínání, stínování.



**Potlačení** je v **11 až 14 letech**, kdy je u dětí důraz na verbální projev, zkrátka odvaha.

**V 15 letech** je umělecké oživení (Šicková-Fabrice 2002, s. 104).

### **1.4.3 Kresba postavy**

V roce 1926 zkoušku kresby lidské postavy vytvořila F. Goodenoughová, která vycházela z předpokladu, že kresba dítěte se zákonitě vyvíjí a její vývoj se projevuje přibývajícými detaily, ale i přesností provedení kresby. Test byl revidován a rozšířen v roce 1963 D. B. Herrisem (Svoboda, et al. 2009, s. 274).

Kresba lidské postavy a její test může probíhat individuálně i skupinově, kdy dítě kreslí na standardní rozměr čtvrtky A4 a čas na samotnou malbu je mu ponechán na jak dlouho chce, pokud je čas k vypracování nějak extrémně dlouhý, je nutno tuto skutečnost zaznamenat. Tato skutečnost může mít význam v konečném hodnocení dítěte. Při kreslení se sleduje i postup, jakým dítě pracuje a také jeho osobní i pracovní vlastnosti které se projeví u kreslení, toto je ale možné jen u individuální práce. Test kresby lidské postavy se dělá pro děti od tří do jedenácti let (Svoboda, et al. 2009, s. 274 – 275).

Je to nejužívanější metoda u dětí a bývá nejpropracovanější, hodnota kresby diagnosticky je do třinácti let, u mentálně postižených je i v dospělosti. Kresba zachytí mentální úroveň, ale zároveň i úroveň funkcí specifických. Jako je vnímání zrakové, představivost, grafomotorická schopnost a senzomotorické schopnosti (Švingalová 2004, s. 27).

U mladších dětí a dětí se sníženou mentální úrovní kresba postavy dobře zachycuje mentální úroveň počtem zachycených detailů, proporcemi a motorickou koordinací (Švingalová 2004, s. 27).

Prvotní způsob kresby není důležitý v napodobení, je spíš ještě hra a cvičení. Tak maluje dvouleté dítě, když dostane do ruky tužku. Záhy dítě z bezcílné čmáranice rozpoznává tvary a potom se snaží malovat předlohu z paměti, i když se předloha graficky podobá málo (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 61).

Například postavička je jedním z nejčastějších kreslených modelů, prochází zajímavým stadiem vývoje, postavičky mají hlavičku a na ni navazují čáry, nitky, které znázorňují nohy a ruce, ale nemají trup.

Pak následuje období intelektuálního realismu, kdy kresba má už všechny pojmové vlastnosti předlohy. Kreslená tvář z profilu má dvě oči, protože panáček dvě oči má. V osmi letech je už realismus zrakový a na výkresu je zachyceno co je opravdu vidět, za domečkem je vidět jen část stromu a není tam celý strom (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 61 – 63).

#### 1.4.4 Kresba rodiny

Velmi oblíbenou metodou u dětské psychodiagnostiky je kresba rodiny, u nás jsou významné práce Zdeňka Matějčka z šedesátých let. Kresba rodiny znázorňuje symbolické zpracování primární sociální skupiny tak, jak ji dítě vnímá i prožívá. Obrázek rodiny se v průběhu dětství mění a tuto skutečnost nesmíme při hodnocení opomenout (Svoboda, et al. 2009, s.300).

Je to grafická výpověď dítěte o rodině. Bývá zajímavé, koho dítě do rodiny zařadí, zda tam jsou i členové širší rodiny nebo zvířata, zda je nakresleno i ono samo, nebo je nakreslen charakter činností členů rodiny (Švingalová 2004, s. 29).

Kresbu rodiny můžeme kombinovat s kresbou začarované rodiny, která vyjadřuje symbolické vyjadřování dítěte, tato technika bývá s projektivním charakterem. Tuto terapii provádíme velmi opatrně s dalšími diagnostickými údaji a s rozhovorem (Švingalová 2004, s. 29).

Kresbou začarované rodiny nám také dítě sdělí informaci, kterou nechce sdělit, nebo ji ani vyjádřit nedovede (Svoboda et al. 2009, s. 307).

Seznam nejčastěji zobrazovaných zvířat a jejich orientačních asociací a charakterologickou symbolikou:

- **kůň:** odvaha, síla rychlost, učenlivost, šlechtetnost,
- **medvěd:** lenivost, nebojácnost, dobromyslnost, neohrabanost,
- **pes:** přátelskost, věrnost, oddanost, spolehlivost,
- **kočka:** hravost, něžnost, přítulnost, vtíravost,
- **pták:** rychlost, dravost, bystrozrakost, nedostižnost,
- **lev:** nemilosrdnost, síla, útočnost, panovačnost,
- **motýl:** lehkost, proměnlivost, půvabnost, přelétavost,

- **opice:** drzost, marnivost, mrštnost, posměvačnost,
- **myš:** všudypřítomnost, chytrost, vynalézavost, přičinlivost,
- **had:** úskočnost, slizkost, jedovatost, záludnost, úskočnost,
- **pavouk:** štítivost, rozmrzelost, vyčkávavost, posedlost,
- **liška:** mazanost, vychytralost, koketnost,
- **sova:** moudrost,
- **páv:** samolibost i pýcha,
- **vlk:** slídívost, krutost, osamocenost, krvelačnost,
- **želva:** netečnost, pomalost, nedobytnost, prostomyslnost,
- **ježek:** pichlavost, dobráckost,
- **kačena:** družnost, tlachavost, hltavost (Švingalová 2004, s. 29 – 30).

Děti někdy malují všechny postavy z jednoho živočišného druhu, toto může vyjádřit skutečnost o rodinné soudržnosti, ale také o stereotypu myšlení a chudé fantazii. Důležité je, zda se zvíře téhož druhu vyskytne ve skupině nebo ve dvojici, když se chlapec vyobrazí jako štěně a tatínka jako psa, je zřejmá identifikace s tatínkem. Velmi příznivě se hodnotí také komplementární zvířecí zobrazení u manželských dvojic. Děti malují jednotlivé osoby také podle vnějších vlastností a podle vnitřních charakteristik (Švingalová 2004, s. 29 – 31).

#### 1.4.5 Základní symbolika kresby

##### Symbol dům

Obrázek domu vypoví mnoho o charakteru i osobnosti daného dítěte a malování domu je nejoblíbenější dětské téma. Dům nese četné symboly, přístřeší je rodinné teplo. Nejčastěji děti malují běžný dům, namalují jen hlavní průčelí a na papíře ho umístí doprostřed, s otevřenými

okny a dveřmi. Tyto děti jsou živé, přívětivé a otevřené, okolí pak namalují nenápadné a harmonické (Davido 2001, s. 39).

Je-li namalován dům malý a dítě nevyužije celou plochu papíru a okna nejsou nebo jsou malá a na pozadí obrázku jsou velké stromy nebo různé prvky, může obrázek prozradit poruchu afektivity. Mezi šestým a osmým rokem je to nesmělost a připoutání k matce, děti starší osm let mají pocit osamění a méněcennosti. A děti v pubertě spíše ukazují zdrženlivost v projevování citů. Dům přes celý výkres je prozrazení dítěte, že touží po projevech lásky.

Domy namalované jako zámky jsou ideální útočiště, ale domy s odpudivým vzhledem jsou zase odpovědí na to, že je dítě pod tlakem rodiny a pocituje to jako omezení vlastní svobody. Okna bývají otevřená a do šesti let je děti malují po obou stranách průčelí, tento jev se nazývá vyplňování. Děti i v tomto věku nedokáží představit prázdný prostor.

U dětí starších šesti let jsou okna namalovaná po stranách, vypovídá to o opoždění duševního vývoje a vnímání prostoru nebo o vážné citové poruše. Cesta k domu je velmi důležitá, vede ke dveřím domu a děti, které jsou narušené, ji často vybarvují černě nebo červeně, to vypovídá o jejich agresivitě a úzkosti (Davido 2001, s. 40).

Děti, jejichž rodiče spolu nežijí, obvykle zobrazují dva domy – otcův a matčin (Davido 2001, s.40).

### **Symbolika domů dětí z dětského domova**

Děti vychované v dětském domově kreslí domy stejné jako děti, vyrůstající v rodině, ale děti z dětských domovů mají tendenci pomalovat celý výkres a dům ještě obklopit letadly, auty a ještě mimo dům namalují co je napadne, výkres je nesourodý a podivný. Tyto děti obtížně soustředí pozornost na symboly, které pro ně ve skutečnosti nic neznamenají a příroda nebo letadlo je pro ně bližší či důvěrnější. Nesourodost a nevyrovnanost jsou patrné na první pohled. Děti z dětských domovů často zapomínají namalovat dveře a okna, nebo je namalují, ale jsou o poznání menší nežli u ostatních dětí. Je to výpověď, že mají potíže komunikovat s okolním světem a nebo jsou uzavřené do sebe. Dítě, které se dostane do péče rodiny, namaluje domy dva, dětský domov a ten podle zadání. Osířelé děti mají tendence malovat na střeše domu dva komíny, ty jsou symbolikou matky a otce v domě (Davido 2001, s. 41).

## **Symbolika stromu**

Strom bývá symbolem člověka, strom i člověk stojí. Strom je také symbol plodnosti a růstu, síly a tajemství. Strom i postava prodělává vývoj podle věku dítěte. Zdravé děti malují během svého vývoje různé stromy, první strom bývá čmáranice, pak se kmen rozšiřuje směrem dolů a na ničem nestojí. V dalším období čára znázorňuje zem a přetíná spodní část kmene, strom je zakořeněn a toto odpovídá dobrému zázemí dítěte v rodinném i sociálním životě.

V osmi a deseti letech kreslí děti stromy jako koule, listy i kmen symbolizuje nepřerušená zahnutá čára, ale jestli dítě starší deseti let stále maluje stromy jako koule, svědčí to o zpoždění citového a duševního vývoje.

Důležité je také umístění stromu na ploše výkresu, kdy grafolog Max Pulver vytvořil schéma. Vrchní arch papíru je oblast intelektuální, duchovní, oblast kontaktu s okolím. Bývá to já v subjektu, jeho probuzené vědomí a jeho city. Dolní část je představa nevědomí, pudy a erotický a sexuální život. Část levá je introverze, minulost, egoismus a pouto k matce, pravá část je zase extroverze, pokrok, altruismus a pouto k otci. To znamená, namaluje-li dítě strom v pravé části výkresu má dobrý vztah k otci a orientace je k pokroku a sociabilitě, namaluje dítě strom na levou stranu je směr spíše egoistický, je vyjádřen strach z budoucnosti a připoutanosti k matce.

Důležité je také posuzovat strukturu stromu a dekorativních prvků stromu. Kmen je „já“ dítě, poškození kmene může naznačovat trauma v minulosti a výška poškození na kmeni napovídá o době kdy k traumatu došlo, čím vyš, tím kratší doba od události. Kmen který je široký, vypovídá o materiálním založení dítěte. Směřuje-li strom hlavně nahoru může být dítě duchovně a mysticky založené (Davido 2001, s. 42).

## **Konstantní symbol**

Porovnávání kresby stejně starých dětí z hlediska vývoje lze, ale výkresy budou jiné, protože každé dítě je jiné. Vývoj dětí je zhruba stejný, ale výkresy budou odlišné ve tvarech, detailech a barvách, tyto odlišnosti vypovídají o osobnosti dítěte. Děti zpravidla do kreslení promítají celou svou osobnost, ať je zadání kresby jakékoliv, dítě o sobě vypovídá. Osobnost dítěte se však vyvíjí a některé symboly se stále vracejí, proto výkresy můžeme hodnotově interpretovat po ohlédnutí od nahodilosti (Davido 2001, s.50).

Děti při kreslení vynechávají. Když dítě zapomene nakreslit nebo vynechá, bývají tyto vynechávky příznačné. Musíme ale vymezit vynechávky kdy dítě soustředí svoji energii na nápad, který ho zcela pohltí a zapomene na to. Takovéto nevědomé vynechávky poukazují na citové a sociální problémy dítěte. Vynechávky u postav mluví zcela jasněji a postava, která nemá ústa, je svědectvím o neschopnosti komunikovat, ale může být i symbolikou toho, o čem se nesmí mluvit (Davido 2001, s.50).

Výtvarné projevy mentálně postižených dospělých nesou znaky dětských obrázků, při prokazování deficitu stačí srovnání věku se vzhledem výtvarného dílka (Davido in Švingalová 2004, s.31). Proto autorka v následující kapitole podrobně vysvětluje mentální retardaci, příčiny a vznik mentální retardace.

## 1.5 Mentální retardace

**Mentální retardace** je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován (Vágnerová 2008, s. 289).

Psychopedie se zabývá výchovou, vyučováním, vzděláváním a péčí o děti s mentálním postižením, které mají specifické potřeby a je to jedna ze speciálních pedagogik. Psychopedie pochází z řeckého psyché – duše, paidea – výchova, jde tedy o výchovu duše (Švingalová 2006, s. 8).

Psychopedie je zařazena do věd společenských a souvisí s dalšími vědními obory jako jsou medicína, pedagogika, psychologie, sociální a právní, ale i etická a filozofická věda, která rozebírá pojetí člověka a člověka s jakostí (Švingalová 2006, s. 9).

Nejstarší zmínka o mentálním postižení je v egyptském Thébském papyru z roku 1552 před Kristem, postoj v historii k mentálně postiženým byl velmi rozpolcený, buď byli takto nebo i jinak postižení jedinci usmrceni, nebo sloužili jako dvorní šašci a nebo byli ochraňováni. Toto vždy záleželo na tom, jak byli lidmi přijímáni (Harris in Vágnerová 2008, s. 289).

V Čechách se péčí o mentálně postižené začal zabývat roku 1871 zakladatel a první ředitel MUDr. Karel Savoj Amerling, který založil v Praze Ernestinum. Mezi další, kteří se významně podíleli na péči o mentálně postižené patří MUDr. Karel Herfort, Josef Zeman, Fran-

tišek Čáda. K dnešní novodobé české psychopedii přispívá mnoho významných odborníků a organizací (Švingalová 2006, s. 10).

Jak bylo již výše uvedeno, mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit (Vágnerová 2008, s. 289). Dále pak neschopnost dosáhnout stupně intelektového vývoje, méně nežli sedmdesát procent normy i přesto, zda je postižený jedinec přijatelně výchovně stimulován. Hlavním znakem mentální retardace je nedostatečný rozvoj řeči, myšlení, je limitována schopnost učení a špatná orientace v běžném životě. Rozvoj rozumových schopností je spojen s dalšími změnami schopností a strukturou osobnosti.

Mentální retardace je vrozená, dítě nemá od počátku standardní vývoj. Mentální retardace je trvalá, i když je v závislosti na etiologii i kvalitě stimulace možné výrazné zlepšení. Horní hranice rozvoje bývá dána příčinou defektu, závažností defektu, ale zejména individuálním a specifickým působením prostředí jako je výukový, výchovný a terapeutický vliv (Vágnerová 2008, s. 289).

Arteterapie u mentálního postižení je rozsáhlá i velmi rozličná, tak jako jsou rozličné formy mentální retardace. Cílem v arteterapii u mentálně postižených je kompenzace intelektových deficitů, poznávacích funkcí a schopnosti zevšeobecňování a chápání jevů v souvislostech. Pro mentálně postižené jsou vhodné hlavně tělesně orientované techniky, které probíhají hmatově (Šicková-Fabrice 2002, s. 81).

## **Příčiny a výskyt vzniku**

Etiologie mentální retardace bývá rozmanitá a je rozdělena do několika příčin, jako je prenatální, kdy je mnoho vlivů ohrožujících zdravý vývoj plodu. Další ohrožení může nastat okolo porodu, tedy perinatální příčina, kdy vlivem různých onemocnění, infekcí, úrazů a jiných biologických faktorů a defektů působí na rozvoj dítěte v dalším jeho vývoji. Postnatální příčiny ovlivní vývoj dítěte po narození a zcela po celý život. Svoji roli hraje i dědičnost, příčina hereditární, porucha chromozomální či metabolická (Černá, et.al., 2009 s. 84).

Mentální retardace je postižení centrální nervové soustavy, je to multifaktoriálně podmíněné postižení, kdy dojde k poruše genetických dipozic, ale i nejrůznějšími exogenními faktory, které poškozují mozek v raném stupni vývoje. Tyto dvě složky působí ve vzájemné interakci. Dnešní populace má přibližně tři procenta mentálně postižených lidí, ale jejich četnost se významně liší v míře defektu, nejčastěji jde o lehký stupeň mentální retardace a je postiženo sedmdesát procent jedinců. Těžké formy mentální retardace jsou vzácnější. Výskyt postižení u děvčat a chlapců je ve stejné míře (Vágnerová 2008, s. 290).

Modální průměrový výkon má hodnotu IQ 100, hranicí mentálního postižení je IQ 70 (Vágnerová 2008, s. 301).



Celkový přehled stupňů mentální retardace podle MKN- 10 je uveden v tabulce č. 1.

*Tabulka č. 1: Stupně mentální retardace dle MKN 10 (Vágnerová 2008, s.301).*

Kód	Slovní označení poruchy	Pásmo IQ
F70	Lehká mentální retardace	50 – 70
F 71	Středně těžká mentální retardace	35 – 49
F72	Těžká mentální retardace	20 – 34
F73	Hluboká mentální retardace	0 – 19

Dále je pak dle MKN uváděna i jiná mentální retardace. Ta se používá, když je stanovení stupně mentální retardace za použití obvyklých metod nemožné nebo nelehké, pro přidružené senzorické a somatické poškození a nebo jedinec má těžké poruchy chování (Švingalová 2006, s. 44).

Nespecifikovaná mentální retardace je rozlišena, když není dostatek informací, aby bylo možné jedince zařadit do uvedených kategorií.

Pro pohled z hlediska psychopedického a pedagogického je důležitý nejen stupeň mentální retardace vyjádřený kvantitativní formou IQ, ale především také mentální věk. Ten se měří nejčastěji inteligenčním testem. Tabulka č. 2 znázorňuje pohled, kdy stupeň mentální retardace odpovídá rozmezí IQ a dosahuje maximální mentální věk v dospělosti (Švingalová 2006, s. 44).

*Tabulka č.2: Stupeň mentální retardace IQ a dosažený maximální věk v dospělosti (Švingalová 2006, s. 44).*

Stupeň mentální retardace	Pásmo IQ	Maximální dosažená mentální úroveň MRJ v dospělosti
Hluboká mentální retardace	0 – 19	od 3 roky
Těžká mentální retardace	20 – 34	3 – 6 let
Středně těžká mentální retardace	35 – 49	6 – 9 let
Lehká mentální retardace	50 – 69	9 – 12 let

## **Lehká mentální retardace**

Lehká mentální retardace se plně projevuje už na začátku školní docházky, kdy dítě zaostává za svými vrstevníky. Je narušená schopnost logického uvažování a abstraktního myšlení. Abstraktní pojem dítě není schopno pochopit, je schopno přemýšlet nad tím, co vidí, nebo s čím mají zkušenost. Jednoduché souvislosti týkající se konkrétních předmětů jsou schopni pochopit. Velký problém je v udržení mentální představy, a proto má špatnou paměť. Schopnost rozlišit podstatné od méně podstatného zde není.

Mentální úroveň se také odráží v jejich řeči, vývoj řeči je opožděn. Řeč nemusí být narušena, ale je znát její kvalita, kdy dítě užívá jinou stavbu věty, je to spíše věta jednoduchá. Slovní zásoba je jednoduchá a pojem, který nechápe vůbec nepoužívá. V myšlení a chování dominuje nápodoba, která u něj přetrvává i v dospělém věku.

Děti s mentálním postižením jsou schopni elementárního vzdělání s pomocí speciálně pedagogických metod vyučování. V praktickém životě jsou schopni ovládání základních řemeslných prací a domácích prací a praktické činnosti zvládají také bez problémů. Problémy se pak vyskytují spíše při výchově a péči o vlastní děti, kdy osud jedinců řídí prostředí, ve kterém žijí, jaké jsou na ně nakládány požadavky a zda je či není narušena jejich motorika a zda mají smyslové vady a nebo ještě další psychické poruchy (Nývltová 2008, s. 120).

Diagnostické znaky v arteterapii u dětí s lehkou mentální retardací charakterizují převahu praktického a konkrétního myšlení nad abstraktním uvažováním. Platí zásada, že při stejné míře inteligence závisí vývojové pokroky dětí s lehkou mentální retardací na jejich adaptačních schopnostech a rodinném prostředí z sociálního hlediska. Jejich výkresy nesou znaky charakteristické pro intelektuální rozvoj. Grafický projev může být primitivní, ale může zůstat harmonický. Jen se může vyskytnout stlačení obrázku na spodní část výkresu, grafický rukopis je chudý a nejsou opraveny chyby, znaky předmětů jsou mylné nebo nekompletní (Davido 2001, s.117. – 119).

## **Středně těžká mentální retardace**

Jedinec se středně těžkou mentální retardací má v přirovnání myšlení předškoláka, který nerespektuje pravidla logiky. V slovníku jím chybí běžné konkrétní pojmy, jejich verbální projev je chudý a učení je na bázi mechanického podmiňování a fixace je třeba stálého opakování. Jedinec je schopen osvojení běžných návyků, jednoduchých dovedností v oblasti se-

beobsluhy. Jedinec také vykonává jednoduché pracovní úkony, jen když to nezávisí na rychlosti a přesnosti. Jedinec potřebuje trvalý dohled (Vágnerová 2008, s. 302).

Diagnostické znaky v arteterapii u dětí se středně těžkou mentální retardací mohou být sále se opakující motivy, výkres má zjednodušené rysy a velmi primitivní vzhled (Davido 2001, s.119).

### **Těžká mentální retardace**

Tento jedinec v dospělosti chápe základní vztahy a souvislosti, uvažuje na úrovni batolete. Toto je i v oblasti řeči, kdy se naučí jen několik slov a ještě je špatně artikuluje a špatně je používá. Ovšem někdy nemluví vůbec. Učení je limitováno, i tak zvládají jen základy sebeobsluhy. Často mají kombinovaná postižení, trpí epilepsií a mají velmi špatnou motoriku. Jedinec s těžkou mentální retardací je závislý na péči jiných lidí (Vágnerová 2008, s. 302).

Diagnostické znaky v arteterapii u dětí s těžkou mentální retardací jsou opět primitivní, a jsou zde znaky jejich intelektuálního rozvoje (Davido 2001, s.117).

### **Hluboká mentální retardace**

V arteterapii u dětí s hlubokou mentální retardací jsou vhodné hlavně tělesně orientované techniky, které probíhají hmatově (Šicková-Fabrici 2002, s. 81).

Jedinec s hlubokou mentální retardací má kombinovaná postižení. Nerozvíjí se poznávací schopnosti, tento jedinec je schopen diferencovat neznámé i známé podněty a podle libosti a nelibosti na ně reaguje. Základ řeči u hluboké mentální retardace není a jejich závislost na druhých lidech je trvalá a často jsou tito jedinci umístěni v ústavech sociální péče (Vágnerová 2008, s. 302).

Tento přehled nastiňuje mentální úroveň dětí, které v praktické části autorka popisuje. Dále se podíváme na problematiku poruch emocí a chování, která nejvíce souvisí s naší prací a poodhaluje chování dětí a jejich problematiku v oblasti emocí.

## **1.6 Problematika poruch emocí a chování**

### **Poruchy emocí dětí**

*Emoce jsou výrazem našeho subjektivního vztahu ke světu i k sobě samému* (Vágnerová 2003, s.29).

Emoce jsou vyjádřením vztahu naší osobnosti k okolnímu světu a k prožívání našich vnitřních prožitků těla i duše. Prožívání může mít dva způsoby, buď kladný nebo záporný způsob, ale převaha jednoho směru znamená vyladění emoční činnosti.

Projevy emotivity bývají radost, smutek, úzkost, zlost, jsou to tedy emoce které hýbou naším duševním děním. Emotivita je propojena s tělesným stavem a vzájemně se ovlivňuje, tělesné problémy v radostném rozpoložení se zmírňují, ale když máme splín, naopak se zhoršují. Emotivita je součástí temperamentu. Projevuje se jako afekt, nálada a vyšší cit. Afektem bývá silná emoce, ale jen krátkodobá, nálada je pohotovost k afektům určitého typu a je to dlouhodobé vyladění emotivity. Vyšší cit je vysoce emoční reakce nadosobního zaměření v estetické, etické, tvůrčí a sociální oblasti (Pavlovský 2012, s. 31).

U poruch emocí u dětí bývá zaznamenáno jejich znepokojivé a velmi rušivé chování. Své pocity děti neumí a nebo nedokáží jiným svěřit je velké procento dětí, které se s internalizujícími poruchami do péče nedostanou. Když se při zjišťování používají projektivní metody, jsou obecně ve výtvorech depresivních dětí vidět témata jako je smrt, nemoc, selhání, izolace a různé katastrofy. V kresbách nebývají barvy vůbec nebo jen maličko a ve světlých odstínech, nebo převažují velmi tmavé barvy. Pohyb, lidé, zvířata v kresbě nebývají zachyceny někdy vůbec. Toto je projevem pocitů prázdnoty, ochuzením vnitřního světa, obrázek je malý, zlehka načrtnutý (Svoboda, et al. 2009, s. 612).

V případě emočních poruch je důležitá rodinná anamnéza, dále pak problémy s alkoholem v rodině, ale pak je nutné zjistit zda, v rodině někdo dítěti neublíží nebo zda dítě nemá sebevražedné a sebepoškozující sklony. Včasná a správná diagnostika poruchy emocí u dítěte a následná terapie může rozhodnout o správném vývoji dítěte. Opakující se poruchy emocí vedou k celkovému zpomalení sociálního vyžívání dětí (Svoboda, et al. 2009, s. 612 – 614).

Emoční problémy nepříznivě ovlivňují sociální vztahy k dětem ve škole, ale i k učitelům, dále pak zhoršení prospěchu ve škole. Děti jsou do sebe uzavřené a veškerou aktivitu tlumí, jejich pocity jsou nejistota a úzkost (Vágnerová 2003, s. 7)

Úzkostné poruchy jsou léčitelné (Vágnerová 2003, s.13).

Diagnostické znaky v arteterapii u dětí s poruchou emocí jsou grafické detaily, spirály, dále změť čar připomínající koleje, čáry jako pavučiny často se vyskytují schodiště a ploty. Předměty maluje dítě s poruchou emocí vedle sebe, nebo předměty jeden od druhého odděluje. Nápadná je atmosféra na výkresech. Bývá pochmurná, veselá, agresivní, čáry jsou velmi

zřetelné a silné, projevuje se smysl pro stylizaci a geometrii. Témata výkresů jsou často agresivní, ale jen zřídka nakreslena stejně (Davido 2001, s.117).

## **Poruchy chování**

*Poruchy chování, chování lidí s poruchami osobnosti bývá generalizovaně maladaptivní, to znamená, že nerespektuje běžné sociální normy a z hlediska společnosti se jeví, jako nápadné, rušivé, či dokonce nepřijatelné* (Vágnerová 2008, s.518).

Řada problémů dnešní společnosti se odvíjí také od morálního stavu, kdy komercialismus současného života a narůstající materialismus a převládající hodnotová orientace se projevuje jako zpeněžování dětství. Možná i technizace dětských hraček ohrožuje zdravý vývoj dítěte, kdy technicky vyspělé hračky jsou dokonalé po všech stránkách a dítě tak ztrácí jakoukoliv představivost, kreativitu a jeho fantazie a vlastní pohled na danou věc upadá. Velký podíl na tomto úpadku má i působení televize a jiných medií, kdy se dítě ocitá v novém informačním prostředí, které přináší velké nároky i požadavky a ty některé děti těžce zvládají a vyrovnávají se s činností, týráním a v neposlední řadě pohlavním zneužíváním, ale musíme také připomenout i infekční choroby a špatné prostředí rodiny.

Všechny jevy ohrožení nemohou zůstat bez následků. A varování speciálních pedagogů a pediatriů i psychologů nejsou přehnaná. Následkem pak jsou často traumata, neurotizace, frustrace a různé příznaky neuróz (Kraus et al. 2001, s. 111 – 113).

Poruchy chování bývají poruchami socializace, bývá narušen vztah k normám dané společnosti. Sociální patologie hovoří z projevů následujících poruch jako o predelikventním chování (Sochůrek 2001, s. 19).

Výklad poruch chování patří příslušné teorii osobnosti, jsou zdůrazněny osobnostní faktory, biologické, vliv rodiny hlavně v dětství i nezvládnutá puberta.

Poruchou chování bývá označeno takové chování, které nerespektuje sociální normy platné dané společností, je to například jedinec, který je intelektuálně schopen rozumět významu normy nebo má jinou hodnotovou hierarchii či jiné prioritní motivy (Sochůrek 2001, s. 19).

Další poruchou chování může být nápadnost v oblasti sociálních vztahů, která se projevuje nedostatečnou empatií a citovou chladností. Toto je vidět u jedinců zacílených na sebe a jen na své potřeby, bez pocitů viny. Další je agresivita jako rys osobnosti nebo chování, kdy dochází k porušení práv ostatních a prožitek agresivního chování je neutrální a lhostejný. Ale

k takovým poruchám chování dochází až v pubertě ve středním školním věku, ve věku jedenácti až patnácti let (Sochůrek 2001, s. 19).

Diagnostická kritéria musí obsahovat opakující se stabilní vzorce chování, ve kterých jsou porušovány sociální normy, pravidla a práva druhých.(Pešatová 2006, s. 28).

Mezi další ohrožující faktory, které se rozšiřují jsou sociálně patologické jevy, které se ve větší míře právě týkají dosti velké populace dětí, kdy se děti stanou objektem násilí, trestného činu.

Kresby dětí s poruchami chování mají diagnostické znaky, kdy při zpodobňování sama sebe, doplňuje prvky, které dítěti dodávají význam a mají tendenci odbýt ostatní na obrázku. Je vlastně na obrázcích zaznamenán jejich narcismus, který někteří autoři považují za jeden z psychologických rysů, pro tento typ dětí (Davido 2001, s.89).

### **Deprivace citová**

*Citová deprivace vzniká tehdy, když potřeba citové jistoty a bezpečí není uspokojována v dostatečné míře a po dostatečně dlouhou dobu (Vágnerová 2003, s. 74).*

Vzniká nedostatkem uspokojování citových potřeb dítěte v dostatečné míře a po dostatečně dlouhou dobu. Deprivace je strádání a velmi zásadním způsobem poškozuje vývoj dětské osobnosti. Vzniká, když matka nebo i jiná osoba nemá o dítě zájem, zanedbává je, nebo je k němu hostilní. Důsledky citové deprivace jsou kognitivní odlišnosti, rozumové schopnosti nejsou dostatečně využity. Nechápují význam vlastního chování a chování jiných lidí. Nejsou schopni se poučit ze zpětné vazby svého chování jako jsou aktuální následky vlastního jednání. Děti neumí pracovat samostatně, snadno se rozptylují. Přímé vedení a citová podpora k učení jsou pro jejich vývoj důležité (Vágnerová 2008, s. 597 – 599).

Citové prožívání je také změněno a děti mívají povrchní, primitivní vztahy k lidem s velmi slabou empatií. Citově deprivované děti bývají agresivní, nedůvěřivé, emočně ploché, jsou dráždivější, reagují zlostně a mají výbuchy afektů. Děti se špatně orientují ve vlastních pociťtech, nezažily empatickou reakci matky respektující jejich potřeby a jistoty a tuto zkušenost k sobě a k ostatním postrádají (Vágnerová 2008, s. 597 – 599).

Problémy lidí s deprivací zkušeností jsou ve všech oblastech lidského života, nejčastěji v pracovním uplatnění, partnerské a rodičovské roli, sociální adaptaci (Vágnerová 2008, s. 603 – 606).

Diagnostické znaky u dětí s citovou deprivací v arteterapii bývají takové, kdy na obrázku, který vyznačuje nedostatek rodičovské lásky, dítě nakreslí rodiče v popředí, děti jsou maličké v pozadí výkresu (Davido 2001, s.133).

Závěrem lze poznamenat, že tyto děti mají problémy s agresivitou, s afekty výbuchů a dalšími problémy a následující kapitola popíše možnosti arteterapie, kdy při používání těchto arteterapeutických technik může dojít k eliminaci nastíněných problémů.

## **1.7 Možnosti arteterapie ve školní družině**

Zde autorka předkládá několik příkladů arteterapeutických technik, které se dají výtvarně zpracovávat s dětmi, uvádí příklady výtvarných možností dvou autorů Jebavé a Liebmanna, jelikož jejich návrhy jsou velmi vhodné pro jakékoliv děti, dospívající nebo dospělé, zdravé či s nějakým znevýhodněním.

### **Záznam dechu**

Cílem je dosáhnout u dětí co nejlepší uvolnění, a to před samotným výtvarným projevem. Děti si mohou lehnout na zem či na lavici, v místnosti by mělo být naprosté ticho a děti se musí soustředit na svůj dech, který zaznamenají na pokud možno velký formát čtvrtky pomocí pastelky, tužky, kousku dřívka, nebo štětce. Určitě se nejedná o jediný způsob, jak zaznamenat svůj biorytmus. Jde hlavně o to, aby se děti naučily co nejefektivněji se soustředit na své tělo a uvědomit si, jak dýchají (Jebavá 1997, s. 84).

### **Prstomalba**

Prstomalba je prakticky jedna z nejstarších malířských technik na světě, v paleolitu používali lidé své prsty k malbě na stěnách jeskyní. Malování prsty může člověku pomoci se uvolnit z neurotických stavů. Pomocí barev na prstech vytváříme buď reálné nebo abstraktní obrázky. Barva pomocí světelného spektra působí na psychiku dítěte a ukazuje současný duševní stav. Opět používáme velké formáty papíru, vodové, temperové barvy nebo prstové barvy, lze i použít barevné křídly. Barvu na prstech vytukáváme nebo roztíráme. Už samotné vytváření dělá dětem radost, můžou se „umazat“ a výsledkem je radostný zážitek.

## **Muzikomalba**

Další formou může být vytváření za pomoci hudby, kdy vzniká muzikomalba. U introvertních dětí a také u dětí se závažnými poruchami jemné a hrubé motoriky je toto velmi pozitivní. Při puštění hudby kreslíme záznam hudby a jeho rytmus, převážně děti necháváme na prostu děti spontánně tvořit. Hudba by měla být uvolňující a harmonická, aby došlo k tělesnému uvolnění, ale můžeme použít i dynamickou hudbu, ta nám pomůže při jejím rychlém tempu odbourat vnitřní problémy. Výtvarný projev prstomalby pomáhá uvědomit si konflikty a přitom odhaluje vrstvy lidské psychiky. Pomáhá odstranit afekty, vytvoří nové vhodné podmínky při usměrňování pudů (Jebavá 1997, s. 85 – 86).

## **Muchláže, koláže**

Tato výtvarná technika je zaměřená na lepení. Nejčastěji se používá papír a textil. Je to uvolňovací výtvarná technika, je hravá se svojí nahodilostí a absurdním cítěním tvůrce. Pracovní postup je takový, že sesbíráme různé staré noviny, časopisy, reklamní noviny a další tištěné papíry, roztřídíme a vybereme motivy, které potřebujeme do chystané koláže, již je zaměřena na různá témata, například ilustrace pohádky či pozvánky na divadelní vystoupení. Motivy se vytrhávají nebo stříhají, záleží na postižení dítěte, ale také na výtvarném záměru, neboť vytržený kus může být ještě dokreslen tuší nebo fixou či tužkou a vytvoří zajímavější výtvarnou koláž. Připravený motiv pak jen nalepíme na velký formát papíru, velmi zajímavé je, když tvoří více dětí najednou, na obrázku se objeví osobnost každého dítěte.

Naprostu stejný princip má i muchláž, zde jen materiál zmuchláme, jakoby zničíme a následně opět použijeme a vytváří se nový obraz, motiv, ale v jiném rozměru. Můžeme zmuchlaný materiál ještě dobarvovat. Práce může být individuální i kolektivní, opět se ukáže osobité výtvarné ztvárnění každého dítěte (Jebavá 1997, s. 87 – 88).

Doporučuje se také téma koláží života, kdy musí děti, nebo dospívající v různém časovém rozmezí vystříhat nebo vytrhat to, co se vztahuje k jejich životu, dále pak zase za krátký časový úsek vystříhat slova a vše spojit v jednu koláž. Toto je vhodnější provádět se staršími dětmi nebo s dospělými, jelikož pak musíme o obrázcích, co o nás vypovídají v koláži, mluvit s druhými a ne každý to dokáže (Liebemann 2005 s. 184).



## **Čáry**

Čáry mohou vytvářet linii, každá čára je jednoduchá a může vypovídat o citech a pohybech. Čáry jsou dynamické a statické, jsou v přerušovaném a nepravidelném rytmu, velkým rytmem může být například tlukot srdce. Dáme dětem papíry libovolných velikostí a necháme je zaznamenávat čáry, jsou to pro ně jen hry čarou, které nemusí nic konkrétního připomínat (Jebavá 1997, s.88).

Dáme dětem vybrat obrázek, který se jim líbí, pak je požádáme, aby pravítkem a tužkou pomocí rovných čar nakreslily obrázek, který si vybraly, a nepoužily k jeho vytváření volnou kresbu (Liebemann2005,s. 154).

Další zajímavá hra na čáry je ta, kdy dětem řekneme, ať namalují čáru a přetvoří jí v čáru svého života, nebo jako bludiště. Lze i zvolit různé druhy čar a barev jako cesty svého života (Liebemann 2005, s. 182).

## **Bičomalba**

Uvolněným gestem malby je bičomalba. Zhotovíme si takzvaný bič, který se skládá z provázku s uzlíkem, který máme připevněný na prstech, konce namáčíme do barev jako je latex nebo řídka tempera. S takto připraveným bičem se švihá na plátno nebo velký formát papíru, který je položen na podlaze. Linie vytvořená švihnutím na plátno uvolňuje vnitřní agresivitu a napětí. Lze tuto výtvarnou techniku použít při formách různých formách onemocnění jako jsou neurózy, mentální a motorické disfunkce a také lehké DMO (Jebavá 1997, s.91).

Doporučuje se tuto techniku provádět venku jelikož barva létá všude, za velké radosti dětí.

## **Body art**

Nejedná se o malování přímo na tělo, ale zde využíváme lidské tělo jako výtvarný prvek, používáme tělo jako obrys bez detailů. Na velký balící papír děti obkreslí siluetu svého těla, těla se mohou různě překrývat, propojovat, nebo se mohou ruce a nohy nakreslit vícekrát. Necháme děti své vlastní tvorbě a fantazii a nabízíme jim při tvoření další výtvarné techniky jako lineární kresbu, koláž i bičomalbu. Tvar těla by měl vystupovat z pozadí svojí dominantností,

používáme tempery, odpadový materiál, lepidla, tužky a další výtvarné materiály (Jebavá 1997, s.89 – 90).

### **Barevné asociace**

Přiřazování jednotlivých barev k tématům které zvolíme, například jako emoce – láska, radost, klid, strach.

Denní čas – ráno, odpoledne, večer, čas před usnutím.

A také barevné přiřazení k členům rodiny (Liebemann2005, s. 172).

### **Kašírování**

Hmatové, haptické techniky bývají velmi podnětné pro vlastní kreativitu a seberealizaci dětí. Kašírovat se dají hlavičky loutek, masky nebo další části výtvarného objektu. Vlastní tvorba dětí velmi baví. Do kyblíku nebo většího nádoby natrháme staré noviny, popsany papír, a přidáme lepidlo na tapety, osvědčilo se i jen přidání vody, ale to nezaručí takovou tvrdost výrobku. Vymačkáme přebytečnou tekutinu a vytváříme na deskách ve vrstvách náš vlastní motiv. Nechává se několik dní sušit a pak následně se natře bílou barvou a domalovává se temperovou či akvarelovou barvou, následně fixujeme bezbarvým lakem (Jebavá 1997, s. 91–92).

### **Akční výtvarná témata**

Výtvarné téma je vhodné pro děti, mající potíže se slovně vyjádřit o konfliktech, které zažily, ale umí je znázornit graficky. Je mnoho způsobů, uvedu jen nejvhodnější, jako obkreslení své ruky a dokreslení prstýnků, žil, jizev a tetování. Dále pak zobrazování svých nálad, jako smutek veselost, vystrašenost, nemoc, požár, například dům v plamenech, duchové i kostry a příšerky v něčí mysli a nebo různé bitvy (Liebemann2005,s. 173 – 174).

### **Vzpomínky**

Výtvarnou techniku vzpomínky provádíme jen s určitou skupinou dětí a důležitá je i atmosféra ve skupině. Na arch papíru znázorňujeme třeba sportovní úspěch, událost, která je pro dítě důležitá, nebo i důležitou cestu, kterou děti ve svém životě prošly (Liebemann 2005,s. 172)

Lze poznamenat, že v teoretické části práce najdeme dost informací, které nám pomohou zpracovat praktickou část práce. Cíl bakalářské práce je nejen zpracování postřehů prvků z arteterapie, ale i rozvoj této terapeutické formy jen jako pomoci praxi ve výchovných mimoškolních činnostech v základních školách praktických, základních speciálních školách, také v běžných základních školách a u dětí v náhradní rodinné péči.

## 2 Praktická část

### 2.1 Prostředí průzkumu

Autorka zvolila pro svůj průzkum malou školu, nacházející se v sociálně vyloučené lokalitě, jež se nachází ve Šluknovském výběžku. Autorka v této škole pracuje na pozici vychovatelky ve školní družině. Její průzkum se odehrával právě v této školní družině.

### 2.2 Popis souboru respondentů průzkumu

Tabulka č. 3: Popis souboru respondentů

Jméno dítěte	Věk	Diagnóza
Andrea	16	perinatální encefalopatie, expresní afázie, těžká mentální retardace
Filip	13	střední mentální retardace, patlavost a autistické rysy
Luboš	16	lehká mentální retardace
Jaroslav	11	percepční sluchová vada středně těžká, oboustranná
Jaroslava	10	lehká mentální retardace, patlavost

### 2.3 Cíl a předmět průzkumu

Cílem praktické části je využití arteterapie ve školní družině.

Autorka analyzuje vytypovanou skupinu dětí, kterou bude sledovat formou kvalitativního průzkumného šetření. S ohledem na rozsah této práce je nutné předeslat, že se nelze ucházet o rozsáhlejší průzkum s výstupy kvantitativními. Autorka práce shromáždila zkušenosti z praxe a v praxi využitelných v dané školní družině, kde pracuje.

V technice projevů budou použita barevná vyjádření, kombinace technik koláží, kašírovacích technik nebo „rozmazaných“ a „ostrých“ linií a další výtvarné techniky, není kladen důraz na to, jak dítě umí malovat, ale co chce, či co se snaží uchopit.

Výtvarné projevy dětí budou propojeny s jejich kazuistikami a popisem situace, za jaké tyto výtvary vznikly.

Dále se autorka pokusí projevy interpretovat, porovnat s dalšími výtvarnými pracemi těchto vybraných respondentů. Půjde nám především o výše naznačené vztahy ve škole, pseudorodinných skupinách či prostředí, snahu o růst, sebeprosazení, bariéry a konflikty vzniklé z malé zkušenosti dětí, nikoli jejich snahy o zlobení. Jde o pomoc! Porozumění.

Odhalení stavu dítěte nepoznáme při první kresbě a bylo by velkou chybou udělat ukvapené závěry z jediného výkresu dítěte, které neznáme. Diagnostické ohodnocení musí provádět odborník, který má široké odborné znalosti (Davido 2008, s.15).

Autorka pracovala po dobu jednoho roku s dětmi ve školní družině a shromáždila jejich výtvary tvořené arteterapeutickými metodami.

## **2.4 Metody**

Pozorování můžeme využívat při celém výchovném školním i mimoškolním procesu. Cenné informace pozorování se odehrávají v přirozeném prostředí a přirozených činnostech (Švingaová 2004, s. 26).

## **2.5 Předpoklady**

Autorka pro svůj průzkum stanovila následující předpoklady:

- 1. Lze předpokládat, že všechny děti zvolí pro vyjádření radosti jasné barvy a pro vyjádření smutku tmavé barvy.**
- 2. Lze předpokládat, že výtvarná dílka v pozici časoprostoru jednoho roku budou pozitivně ovlivňovat bio-psycho-sociálně spirituální vývoj dítěte.**

Předpoklady budou ověřovány analýzou výtvorů dětí a jejich pozorováním při procesu tvorby.

## **2.6 Prezentace a interpretace dat**

V teoretické části, v kapitole 1. 7. Možnosti využití arteterapie ve školní družině autorka zmiňovala jednotlivé arteterapeutické techniky, které se dají využít při práci s dětmi ve školní družině.

V praktické části autorka využila techniku bičování, kašírování, linie, nálady, koláž.

### **2.6.1 Kazuistika vzorku vybraných dětí**

Autorka této práce vybrala vzorek dětí, které zná už od začátku své profesní působnosti ve školní družině ve speciální základní škole, jména dětí a data jsou plně pozměněna nebo je autorka neuvádí z důvodu zachování jejich osobních údajů. Všichni vybraní respondenti mají emocionální a komunikační problémy a rozvoj jemné grafomotoriky bývá na špatné úrovni. Ale každé dítě má svůj osobitý výtvarný rukopis a ten dělá dítě výjimečné a ojedinělé.

#### **Jaruška (10 let)**

Dívku z dětského domova autorka této práce má už čtyři roky ve školní družině, ale i ve třídě, kde asistuje. Jarušce je deset let. Je to velmi frustrované dítě, které chodí do školy už s výrazem naštvanosti, je velmi urážlivá, v dětském domově je u vychovatelek neoblíbená, což několikrát vychovatelka nepřímou potvrdila. Jaruška má občasné tendence odcizit nějaké drobnosti za účelem obdarování někoho dalšího. Často nedokáže vyjádřit co jí vlastně trápí a co by chtěla. Jaruška je žákyní pátého ročníku speciální základní školy. Její diagnóza je lehká mentální retardace a patlavost. Jarušky vzhled spíše odpovídá vzhledu kluka, tomu odpovídá i styl oblékání, neustále nosí kalhoty a tmavá trička, fyzický rozvoj je na velmi dobré úrovni, sociální informovanost o okolním světě a praktickém životě je na nízké úrovni, ale sociální samostatnost, jako uplatnění se ve skupině vrstevníků, je dobrá a někdy až překvapující. Emoční stabilita je velmi kolísavá. Výslovnost, slovní zásoba a vyjadřování je u Jarušky také na velmi špatné úrovni.

Jaruška je v dětském domově již sedmým rokem a je tam ještě s dalšími sourozenci, jejich umístění do dětského domova je na základě naprostého selhání a zanedbání rodiny.

### **Jaroslav (11 let)**

Bratr Jarušky, také ho zná autorka už čtyři roky, chodí do školní družiny i do stejné třídy jako sestra Jaruška. Jaroslav je žákem pátého ročníku speciální základní školy je mu jedenáct let, také on je klientem dětského domova. Jeho vzhled odpovídá věku.

Jaroslavova diagnóza je percepční sluchová vada středně těžká, oboustranná, s korekcí závažných sluchadel. Jeho fyzický rozvoj odpovídá jeho věku, sociální informovanost o okolním světě a praktickém životě je lepší než u sestry Jarušky, ale byla by ještě větší, kdyby nebyla sluchová vada, jako sociální samostatnost je výborná, emoční labilita na dobré úrovni, výslovnost a slovní zásoba velmi špatná, hovoří často ve větách s agramatismy, i když je v logopedické péči, stále jeho slovní projev není v přiměřené normě

Jaroslav je veselé dítě s velmi „lišáckým humorem“, kterým ale vyvolává konfliktní situace. Na rozdíl od jeho sestry je velmi oblíbené dítě v dětském domově a pro svoji oblíbenost mu jsou jeho časté kázeňské přestupky promíjeny. Je oblíben nejen v dětském domově, ale i u spolužáků a učitelů. Jeho velkou motivací je pochvala.

### **Filip (13 let)**

Třináctiletý klient dětského domova, kde je již šestým rokem. Odebrán z rodiny pro zneužívání a týrání otcem. Filip má několik sourozenců, kteří jsou stále v péči matky. Filip je žákem praktické základní školy.

U Filipa je diagnostikována střední mentální retardace, patlavost a autistické rysy. Filip má logopedickou péči, ale jeho mluvený projev je špatný a dalo by se říci, že je mu rok od roku čím dál méně rozumět.

Někdy u Filipa propukla neadekvátní agrese k ostatním dětem, bez jakékoliv zjevné příčiny. Jeho fyzický rozvoj je průměrný jeho věku, ale sociální informovanost a sociální samostatnost na nízké úrovni. Ve třídě je mezi spolužáky oblíben, a podobně je vnímán i ostatními učiteli a vychovateli.

Filip má své rituály, které se stále opakují, když přijde do školní družiny. Je to narovnání autíček a rozházených hraček a zastrkávání židliček u pracovních stolů. Jeho nynější psychické vyladění je příznivé, ale je znát jeho velký mentální pokles za dobu, kdy Filipa autorka této práce zná a setkává se s ním ve školní družině, ale i v hodinách výuky.

### **Andrea (16 let)**

Dívka žijící v rodině. Andrea má diagnostikovanou perinatální encefalopatii a expresní afázii, má těžkou mentální retardaci a dochází do školní družiny jen na hodinu denně po vyučování. Má bratra, který je zdravý.

Andrejce je šestnáct let, dochází do praktické školy a její fyzický vzhled odpovídá šestnáctileté dívce. Komunikuje pomocí symbolů VOKS nebo znaky. Rozeznává barevnou škálu barev a s nadšením míchá barvy, trhá a muchlá papír.

Její hlasové projevy jsou velmi hlučné a děti se jí bály, než zjistily, že je to jen její vlastní projev. Andrea je milá a stále se usmívající slečna, která má vždy dobrou náladu.

### **Luboš (16 let)**

Luboš šestnáctiletý chlapec, který je v dětském domově čtvrtým rokem, je v dětském domově bez sourozenců. Sourozenci jsou v péči matky. Je to žák osmé třídy, diagnóza Luboše je lehká mentální retardace. Školní výsledky nejsou špatné. V dětském domově je z důvodu týrání a dalšího selhání rodiny. Na jeho verbálním projevu je zkušenost týrání rodičem znát. Svých chováním dokáže nenápadně ubližovat spolužákům a protože je chytrý, dělá to velmi nenápadně. Navázání bližšího kontaktu je s Lubošem velmi problémové. Sociální informovanost a sociální samostatnost je na dobré úrovni, fyzický vzhled odpovídá jeho věku. Luboš má snahu o vzhled „tvrdáka“, ale lze se domnívat, že jeho osoba je velmi „poznamenaná“, nejen viditelnými jizvami po rukách a v obličeji, ale i na jeho duši.



## **2.6.2 Popis procesu arteterapie u dětí a rozbor jejich výtvorů**

Výtvarné práce byly sbírány po dobu jednoho roku. Časová realizace při vytváření výtvarných děl byla plně respektována v ohledu na zdravotní znevýhodnění dětí. Byl respektován jejich individuální výtvarný přístup při tvorbě prací. Zkoumaný vzorek dětí bral kreslení a výtvarné ztvárnění jako hru a necítily se zkoumány.

Vždy před samotným začátkem práce probíhal rozhovor na téma směřující k práci. Některé obrázky vznikaly spontánně, bez záměrného výtvarného zaměření, kdy autorka nechala děti si jen tak malovat, ale přitom cíleně pozorovala jejich chování a samotnou tvorbu. Jiné techniky byly dětmi vytvářeny cíleně, aby došlo k dosažení optimálního výsledku, který měl prozradit momentální stav dítěte.

Veškeré výtvarné techniky nebývají ani finančně náročné. Například vytváření se sochařskou hlinou, která je velmi úžasným prvkem v arteterapii a patří mezi haptické techniky, ale ne každá škola si nákup a vybavení keramické dílny může dovolit.

Arteterapeutické výtvarné techniky děti vnímají velmi pozitivně, z důvodu své zvědavosti a nového výtvarného tvoření, ale ne vždy se spontánně vrhají do práce, občas jsou jen pasivní pozorovatelé. Sledují ostatní dětské výtvarníky a třeba až následující den se velkým zájmem do práce vrhají. Důvod, proč tomu tak je podle autorky takový, že jsou to děti s různým zdravotním a jiným znevýhodněním a čas ve školní družině prožívají spíše jako čas oddychový, kdy si chtějí jen hrát nebo jen lenošit. Při školní výuce je jejich soustředěnost na práci a učení velmi náročná.

Děti často dokáží sami při práci o svých problémech hovořit, je to známka toho, že se uvolní a sami odhalují jejich osudem pošramocené duše. Zažívají ale zároveň také velký úspěch výtvarníka, dílem, které obdivují spolužáci i učitelé školy.

Dítě, a to s jakýmkoliv zdravotním, psychickým a sociálním znevýhodněním dokáže, vytvořit nádherné výtvarné objekty, které prozradí stav jeho duše a vyplaví všechny světoboly. Na některých výtvarných pracích dětí ze školní družiny je vidět výtvarný posun a jejich celkové zklidnění nebo neustálý neklid, projevující se kázeňskými přestupky a dalšími problémy.

Veškeré techniky představené v této bakalářské práci se dají využít s dětmi s jakýmkoliv zdravotním postižením, či jiným znevýhodněním.

Kresba u všech diagnóz hlavně rozvíjí jemnou motoriku, dále pak hodnotíme přiměřenost věku dítěte, jeho onemocnění, stav před terapií, dále pak lineární práci, zda dítě tlačí na linii, nebo je linie kresby sotva viditelná. Dále pak gumování, kdy to může znamenat strach, obava z kompozice tématu a velikost formátu papíru může ukazovat na depresi. Sledujeme a zaměřujeme se na barevnost výtvarného dílka, kdy neurotici používají tmavé barvy nebo černou barvu. Anxiózní jedinec je v neustálém napětí i obavě a tyto děti barvy a barevnost ve svých kresbách nepoužívají. Sledujeme a hodnotíme i čas, který dítě k dokončení výkresu potřebuje, a hodnotíme i výrazovou osobitost dítěte (Jebavá 1997, s. 21 – 22).

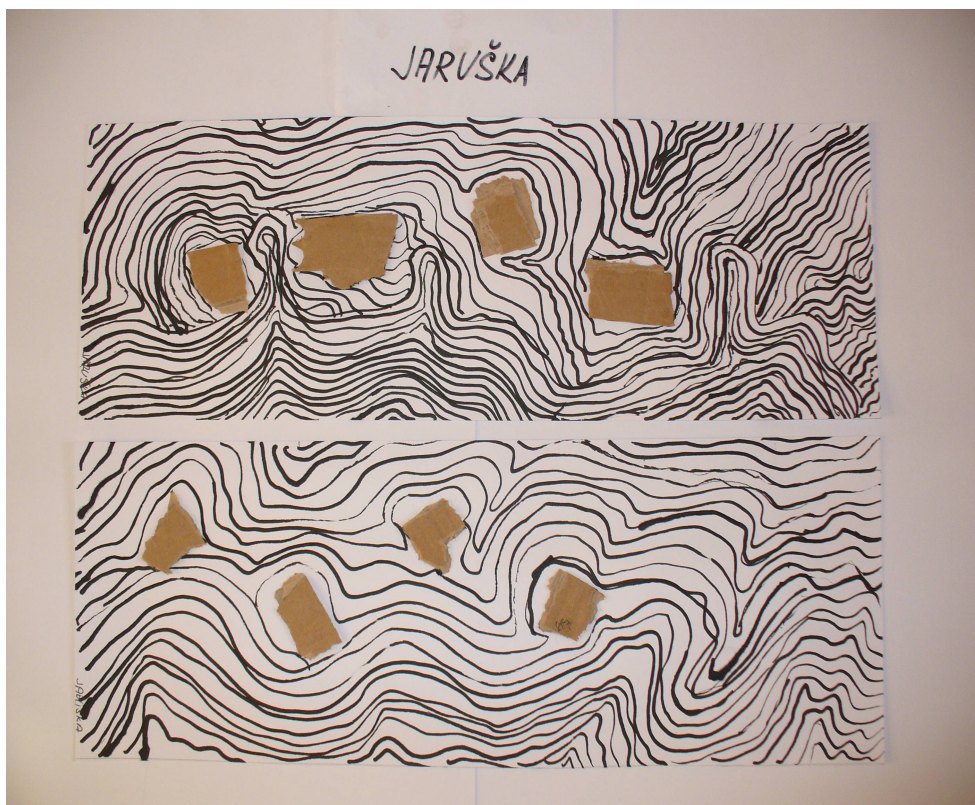
### **Jaruška**

Jaruška, patří ve školní družině k dětem spolehlivým a je velmi výtvarně nadaná, proto její výtvary patří mezi nejlepší. Je levák. Nejraději ale kreslí podle knih s výtvarnou tematikou, kdy se snaží reálně obkreslit obrázek. V poslední době bylo vyzorováno, že výtvarně pracovat nechce, její motivací pro práci je neustálá pochvala. Důvod, proč pracovat nechce, je její neustálá naštvanost a špatná nálada. Jaruška si často jen tak sedne do relaxačních polštářů a sleduje okolí, nereaguje na nic a nikoho.

### **Linie**

Obrázek linie vznikl spontánně, Jaruška nechtěla pracovat a vychovatelka jí nenutila, jen si všimla že u své činnosti, kterou si sama vybrala poslouchá, co ostatní děti budou dělat. Dětem bylo ukázáno linií vytvořené dílko a vychovatelka se jich ptala, co v obrázku vidí, některé děti viděly strom, jiné viděly řeku a proudy vody. Pak jim bylo vysvětleno, jakou technikou obrázek vznikl, a děti začaly samostatně pracovat. Jaruška si po chvilce soustředěného pozorování ostatních sama sedla stranou a vytvořila hned dva výkresy, její tah perem byl velmi jistý, ale s příliš velkým tlakem, kdy je u ní znát její občasná tvrdost při práci. Na otázku, co vidí v obrázku, odpověděla, že vidí vodu v řece.

## Linie



*Ilustrace 1: Jaruška: Linie*

## Kašírovaná technika



*Ilustrace 2: Jaruška: Anděl, kašírovaná technika*

Další výtvarné dílo jsou kašírovaná křídla u vánočního anděla. Jaruška pracovala jako jediná se svým bratrem, ostatní pracovali na kašírovaném vánočním stromečku. Jarka si velmi užívala mačkání kašovitě hmoty a ždímání zbytků vody a následné nanášení na savý povrch. Při této činnosti jí vychovatelka nabádala, ať si křídla vyrobí podle svého návrhu. Jaruška se snažila o nejlepší tvar, ale při tomto počínu si užívala, že se může v hladké kaši „matlat“. Byla u této činnosti nadmíru hovorná a neustále povídala o těšení se na Vánoce.

## Nálady



*Ilustrace 3: Jaruška: Nálady, radost*

S dětmi se povídalo o náladách, které má každý z nás. Pak měl každý sám za sebe formou rozmazané křídly vyjádřit radost a smutek. Jaruška na vyjádření pocitu radosti použila velmi tmavé barvy a optimističtější barvy použila u tématu smutek. Je zde vidět její neustálá „naštvanost“. Při otázce, proč použila tyto barvy, odpověděla, že se jí to tak líbí. Jaruška použila úplně opačné barevné spektrum, než bychom čekali.





*Ilustrace 4: Jaruška: Nálady, smutek*

## Bičování

Technika bičování Jarušku bavila, ihned se vrhala do natírání provázků barvou a švihu na papír, ale technicky švih na papír nezvládala. Byla celá od barvy, po chvílce pozorování pak vytvořila hned několik obrázků, smála se u toho a měla docela velikou radost, že se může umazat. Výběr barev byl náhodný, nebyl na základě doporučení, jen zde byla vysvětlena technika ztvárnění. Jaruška opět použila tmavé barvy. Ostatní děti používaly barvy v teplých tónech.



*Ilustrace 5: Jaruška: Bičování*

## Jaroslav

Výtvarný projev Jaroslava je na vysoké úrovni. Je pravák. Práce je velmi precizní a zpracovaná, dokáže pochopit a zpracovat velmi rychle zadaný úkol, ale u práce nevydrží a často výkres nebo výtvarné zadání dodělává na několik etap. Jaroslav má velkou fantazii, která je vidět například při ztvárnění **komiksu**.



*Ilustrace 6: Jaroslav: Komiks*



## **Kašírovaná technika**

Kašírovaná křídla anděla nevytvářel s takovou spontánností jako sestra Jaruška, ale spíš s pocitem, že bude špinavý, techniku už prý dělal a spíš se snažil co nejrychleji dílo dokončit, měl tendence si jít hrát.



*Ilustrace 7: Jaroslav: Anděl, kašírovaná technika*

## Linie

Barevná linie byla vytvořena velmi rychle. Hra na barevné čáry Jaroslava velmi bavila, jeho tahy byly jisté a je poznat, že grafomotorika je na velmi dobré úrovni a že práce, které Jaroslava zaujmou dokáže dělat s přesností a velmi soustředěně.



*Ilustrace 8: Jaroslav: Linie*

## Nálady

Obrázky nálad vytvářené rozmazáváním křídou potvrzují, že Jaroslav je dítě s lišáckým humorem a špatná nálada je u něho málokdy, neustále se při ztvárnění díval, jaké barvy používají ostatní děti při vyjádření smutku. Následně na tmavou křidu netlačil, jen jí lehce rozmazával.



*Ilustrace 9: Jaroslav: Nálady, radost*





*Ilustrace 10: Jaroslav: Nálady, smutek*

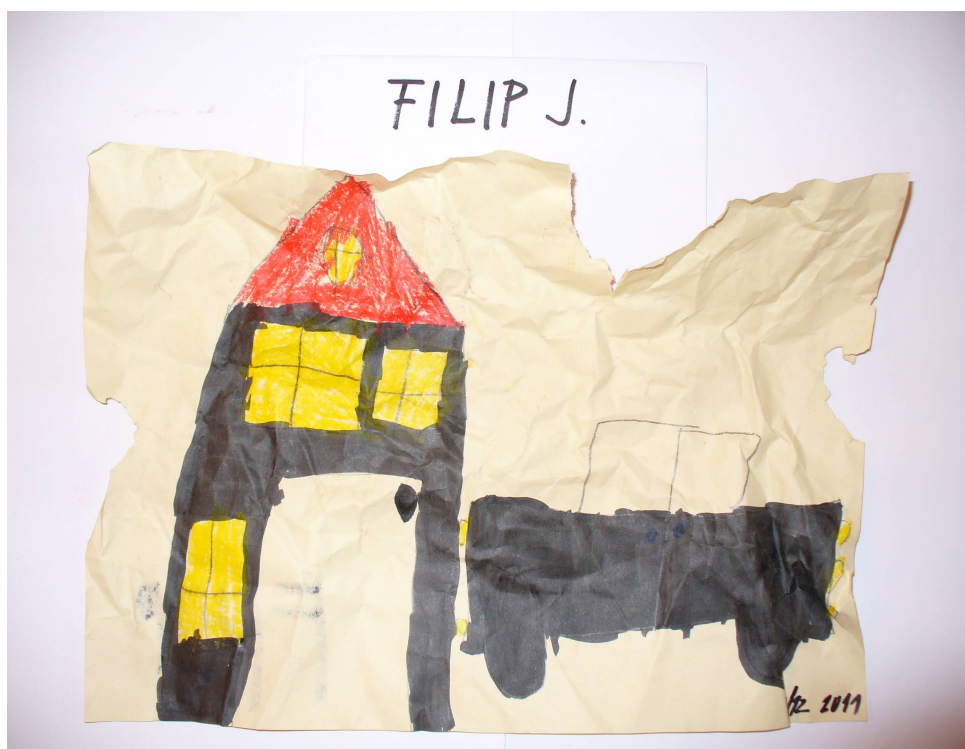
## Filip

Filip mimoškolní činnost spíše využívá ke své potřebě odpočinku a hraní, není dítě se zvýšeným zájmem výtvarně pracovat, spíš pozoruje nové výtvarné záměry, aktivnější je u technik kdy se s něčím experimentuje. Filip je velmi tiché dítě, bez velkého zájmu o nařízené jakékoliv činnosti, jeho výtvarný projev bývá velmi striktní a vše se omezovalo na malbu autíček a to jen černou barvou. Občas, než kresbu dokončil, tak jí roztrhal a papíry schoval.

Nyní je jeho výtvarný projev o mnoho lepší a barevnější. V posledním roce bylo vypořádáno, že se Filip snaží, aby byl výkres pěkný.

Filip je autorem malého množství výkresů, ale zase dokáže se zájmem pozorovat, jak ostatní děti pracují, spíš rád pomáhá obrázky vystavovat. Jeho výrobky z dřívější doby jsou jen auta a domek namalovaný černou pastelkou či fixou a pak následně zmuchlaný. Je pravák. Nyní je vidět částečné psychické vyladění, kdy se v obrázku objevují barvy. Obrázek vytváří velmi dlouho a pomalu. Při odevzdání se cítí spokojeně, že se mu výkres povedl. Stále se opakuje téma auto, dům, ať je zadání jakékoliv. Je vidět, že má Filip autistické rysy.

Období, kdy výkresy trhal a schoval, je podloženo tím, že v městečku, kde je dětský domov, bydlela jeho matka a ostatní sourozenci. Filip často ze školy šel za matkou, nikoliv do dětského domova a toto bylo považováno jeho vychovatelem za útěk a Filip byl kázeňsky potrestán. V této době se projevovala i velká agresivita k ostatním dětem. Byl i medikovaný léky.



*Ilustrace 11: Filip: Roztrhaný obrázek, auto, dům*



*Ilustrace 12: Filip: Dům*

Při abstraktních pracích stále Filip používá tmavých barev, tato práce mu výjimečně trvala jen pár minut, při otázce, co v obrázku vidí, odpověděl, že ducha.

Obrázek závodního auta je z doby, kdy se měnila jeho psychická rozladěnost, ale je stále vidět, jak na pastelky tlačil a opět vybíral tmavé barvy, barvy agrese.



*Ilustrace 13: Filip: Rozfoukaná tuš*





*Ilustrace 14: Filip: Závodní auto*



## **Luboš**

Patří mezi nejstarší žáky školní družiny a do školní družiny spíše dochází, protože chce malovat a vytvářet jiné výtvarné techniky, než v běžných hodinách výtvarné výchovy. Luboš je pravák.

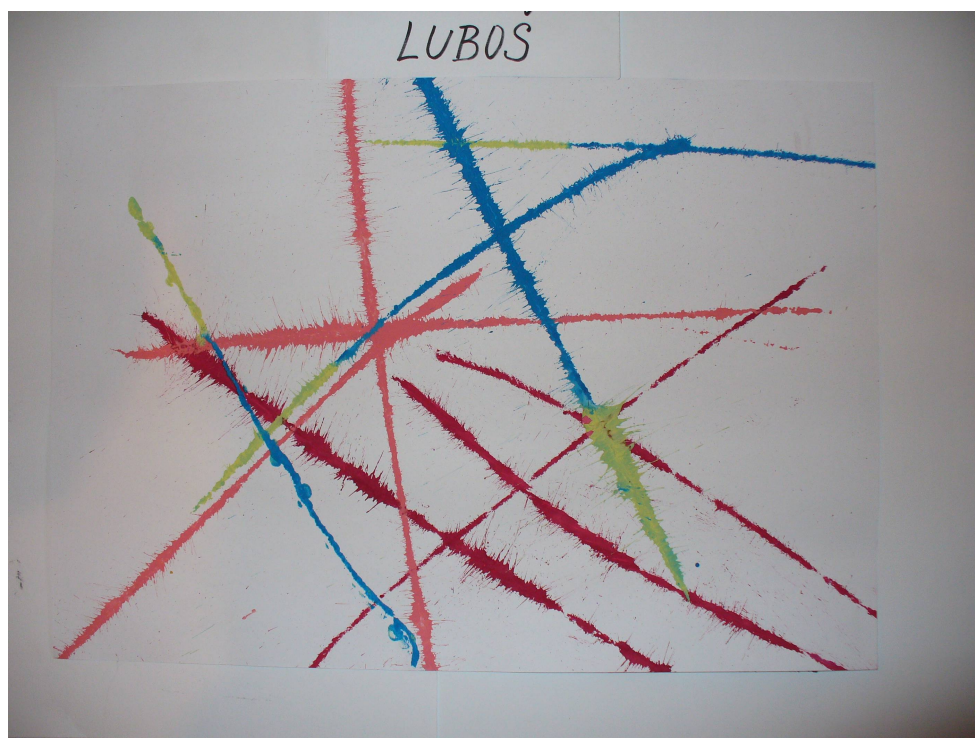
Výtvarné ztvárnění Luboše je na velmi pěkné úrovni, snaží se neustále o zlepšení a dosažení maximální dokonalosti při práci. Je znát jeho posun při výtvarné práci a je na něm i vidět jeho vylepšená psychická pohoda po některých výtvarných pracích, jako by svá přání a bolesti vymaloval na papír. Téma nálady přesně vystihl barevně i jak na křídly tlačil, a tak ukázal, kdy má vztek a kdy radost. Do samotné práce se velmi energicky vložil a výkresy odevzdával velmi rychle.

Lubošovy práce jsou velmi zdařilé a je na nich vidět psychické uvolnění například u takzvané výtvarné techniky bičování. U prvního obrázku je znát jeho agrese, kterou v sobě schovává, jak výběrem barev, ale i razancí, s jakou formát čtvrtky bičoval a s jakým zaujetím švih prováděl, nakonec při druhém výkresu, ale stejnou technikou už nebyla síla na bičování tak velká a začal si spíše pohrávat s mícháním barev a chtěl docílit barevnosti výkresu. Při tomto výtvarnému záměru byly děti nechány, ať nakládají s barvou a výtvarnou technikou bičování, jak sami uznají, a vychovatelka „na oko“ dělala jinou činnost a pozorovala, jak se každým máchnutím barevným provazem ve třídě uvolňuje atmosféra a děti byly velmi spontánní a smály se nakonec všemu, třeba umazaným rukám a oblečení, ale měly radost, že prostě můžou dělat nepořádek barvou, jediný, kdo neměl radost z této výtvarné techniky, byla paní uklízečka, jelikož barva a její stříkance byly všude.

## Bičování



*Ilustrace 15: Luboš: Bičování, první práce*



*Ilustrace 16: Bičování, druhá práce*

## Nálady



*Ilustrace 17: Luboš: Nálady, radost*



*Ilustrace 18: Luboš: Nálady, smutek*



## Rodina

Obrázek rodiny Luboš maloval dva dny, nebylo to z důvodu neschopnosti Luboše, ale že je dítě týrané otcem, u práce se strašně moc krčil, jako by se bál. Při dotazu zda, chce rodinu malovat, řekl, že ano. Sebe pak Luboš namaloval malého za zády otce. Dokonce nechtěl obrázek odevzdat.



*Ilustrace 19: Luboš: Rodina*

## Andrea

Andrea je pravák, ráda maluje, nebo jen tak „čmárá“ barevnou pastelkou. Vybírá si pozitivní barvy a při používání prstových barev si nanášení barvy prsty velmi užívá. Dokáže umístit sluníčko, mraky, trávu přesně tam, kde mají být. Toto také odpovídá jejímu psychickému vývoji. Zdravotní postižení dívky je velmi těžké, vyrůstá v harmonické rodině a je svým způsobem šťastná, nikdy se nestalo, že by obrázek ničila nebo nechtěla pracovat. Nejraději Andrejka má, když jí vychovatelka ve školní družině maluje. S velkým klidem, který není pro ni typický, malování sleduje, s nadšením pak ukazuje obrázky mamince.

## Prstová technika



*Ilustrace 20: Andrea: Strom, prstová barva, křída*



*Ilustrace 21: Andrea: List, prstová technika*



*Ilustrace 22: Andrea: Ptáček, prstová technika*



## Společná koláž dětí

Tuto koláž z čajových sáčků vytvářely děti několik měsíců. Tento obrázek je velký jeden metr, vzniká trháním čajových sáčků a nalepováním. Vzniká takzvaná kolážová mozaika s efektivním výsledkem. Práce děti bavila i nebavila, záleželo na celkové náladě dětí. U této činnosti si děti velmi pomáhaly, aby jejich kytička byla dokonalá. Zajímavá byla i komunikace mezi vychovatelkou a dětmi, kdy se začaly svěřovat a povídat si o svém trápení nebo o svých dětských láskách. U žádné jiné výtvarné činnosti se tolik o svých pocitech nerozpovídaly.



*Ilustrace 23: Společná koláž dětí*

Náhled výtvarných prací dětí různého věku a různým druhem a stupněm postižení.

V technice projevů bylo používáno spíše jen barevné vyjádření, kombinace technik koláží, kaširovacích technik nebo „rozmazaných“ a „ostrých“ linií a dalších výtvarných technik.

Nehodnotíme, jak dítě umí malovat, ale výtvarné práce byly vybírány tak, aby co nejvíce vypověděly o dítěti a ukázaly tak nenásilnou formou duši dítěte.

## **2.7 Ověření platnosti předpokladů**

Autorka pro svůj průzkum zvolila 2 předpoklady:

- 1. Lze předpokládat, že všechny děti zvolí pro vyjádření radosti jasné barvy a pro vyjádření smutku tmavé barvy.**

Při analýze prací dětí autorka zjistila, že jedna dívka zvolila pro vyjádření radosti tmavé barvy a pro vyjádření smutku barvy jasné. Tento předpoklad se tedy nepotvrdil.

- 2. Lze předpokládat, že výtvarná dílka v pozici časoprostoru jednoho roku budou pozitivně ovlivňovat bio-psycho-sociálně-spirituální vývoj dítěte.**

U všech dětí došlo ke zlepšení. Filip už netrhá výkresy, používá barevné spektrum barev. U všech dětí došlo k lepšímu soustředění, ke vzájemné komunikaci, došlo k celkovému zklidnění. Podařila se navodit spolupráce mezi dětmi, pomoc a vzájemná podpora, porozumění. Dokázaly se rozpovídat o svých problémech, celkově se uvolnit. Dokázaly naslouchat druhým. Můžeme tedy říci, že se tento předpoklad potvrdil.

## **2.8 Shrnutí praktické části**

Celá praktická část nehodnotila, zda umí dítě malovat, ale byla výpovědí jejich prací v technice projevů. Bylo používáno spíše jen barevné vyjádření, kombinace technik koláží, kaširovacích technik nebo „rozmazaných“ a „ostrých“ linií a dalších výtvarných technik. Jejich práce vypověděly o dítěti a ukázaly tak nenásilnou formou duši dítěte.

Na některých výtvarných pracích dětí ze školní družiny je vidět výtvarný posun a jejich celkové zklidnění nebo neustálý neklid, projevující se kázeňskými přestupky a dalšími problémy. V arteterapii nám jde o pomoc a porozumění a to nám praktická část bakalářské práce velmi dobře ukázala. Veškeré techniky představené v této bakalářské práci se dají využít s dětmi s jakýmkoliv zdravotním postižením či jiným znevýhodněním.



## Závěr

*Umění však bude žít v neustálých proměnách neboť je dilem člověka, jeho spásou, nabídkou k hledání životních jistot a překonávání nejistot existence (Jebavá 1997, s.83).*

Tématem práce bylo využití arteterapie ve školní družině, ve výchovné praxi.

Cílem předložené bakalářské práce bylo využití arteterapie ve školní družině, zpracování postřehů prvků z arteterapie v různém rozsahu. V rozmanitém stupni odborné a systematické náročnosti, kdy přispíváme jako doplněk jiných forem diagnostiky či eliminace komunikačních bariér při budování intenzivnější interakce. Může pomoci při výchovné praxi na běžných základních školách a školách praktických a speciálních, ale i u dětí v náhradní rodinné péči. Autorka bakalářské práce si nekladla za cíl rozvoj této terapeutické formy na vysoce profesionální úrovni, ale jen jako pomoc praxi ve výchovných mimoškolních činnostech v běžných základních školách, základních školách praktických, základních speciálních školách a také u dětí v náhradní rodinné péči.

Autorka analyzovala vytypovanou skupinu dětí formou kvalitativního průzkumného šetření. S ohledem na rozsah této práce je nutné předeslat, že se neucházela o rozsáhlejší výzkum s výstupy kvantitativními. Autorka práce shromáždila zkušenosti z praxe a v praxi využitelných v dané školní družině, kde pracuje.

Na základě kazuistik v praktické části bakalářské práce byly výtvarné projevy dětí s popisem situace, za jaké tyto projevy vznikly, zda spontánně (v jakém kontextu a vývojových konstelacích dítěte), či na pokud možno citlivý podnět autorky práce (vychovatelky). Autorka projevy interpretovala, porovnávala s dalšími výtvarnými pracemi těchto vybraných respondentů. Šlo především o výše naznačené vztahy ve škole, pseudorodinných skupinách, či prostředí, snahu o růst, sebeprosazení a bariéry a konflikty vzniklé z malé zkušenosti dětí, nikoli jejich snahy o zlobení. Podporování jejich výtvarného umu a nechání dětí neobvykle výtvarně pracovat i na základě svého vlastního rozhodnutí pomohlo k navázání vztahu důvěry a otevřeného vztahu.

Přínosem bakalářské práce je, že vytypovaná skupina dětí opravdu arteterapeutickými technikami použitými v praxi ukázala momentální stav jejich duší a to ne hodnocením, zda dítě umí, nebo jak maluje. Výtvarné práce byly vybírány tak, aby co nejvíce vypověděly o dítěti.

I z tak malém vzorku respondentů se dala tato skutečnost docela jasně vyčíst a pochopení jejich duše je o to jasnější a průhlednější.

Možná by bylo dobré tyto techniky arteterapie také využívat jako jednu z výchov v běžných základních školách, ve školách speciálních a školách praktických, kdy při dnešní náročnosti a problematice u výchovy dětí by jejich skutky byly více čitelnější. Jde nám přece u dětí o pomoc a porozumění.

## Návrh opatření

Zamysleme se nyní v této závěrečné kapitole nad opatřeními, která mohou být doporučena jako velmi vhodné arteterapeutické přístupy a metody pro práci s dětmi ve školní družině ve speciálních základních školách a praktických školách i na běžných základních školách.

- **technika bičování** sloužící k uvolnění emocí, agrese
- **technika linií** sloužící ke koncentraci a zlepšení jemné motoriky
- **technika koláží** sloužící ke spolupráci a preciznosti
- **technika kašírování** hmatová, haptická technika bývá velmi podnětná pro vlastní kreativitu a seberealizaci dětí

## Seznam použité literatury

- AKADEMIE VĚD ČESKÉ REPUBLIKY, 2001. *Akademický slovník cizích slov*. 1.vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0982-5.
- CSÉFALVAY, Z., 2007. *Terapie afázie: Teorie a případové studie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-316-1.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. .2.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DAVIDO, R., 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.
- JASANOVÁ, N., 1992. *Hudba, Pohyb, Kresba, Slovo*. 2. vyd. Praha: Svojtka a Vašut. ISBN 80-85521-08-3.
- JEBAVÁ, J., 1997. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Universita Karlova, Karolinum Praha. ISBN 80-7184-394-6.
- JIHLAVEC, J., et al., 2010. *Metodika tvorby bakalářské práce*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-636-2.
- KALÁBOVÁ, H., 2011. *Filozofická a pedagogická antropologie*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-721-5.
- KANTOR, J., LIPENSKÝ, M., WEBER, J., et al., 2009. *Základy muzikoterapie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al., 2001. *Člověk Prostor Výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- KRATOCHVÍL, S., 1997. *Základy psychoterapie: Směry, metody, výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-179-7.
- LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J., 2010. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-710-7.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z., 1974. *Psychická deprivace v dětství*. 3. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství. ISBN 08-049-74.
- LIEBMANN, M., 2005. *Skupinová arteterapie: Nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-864-3.
- MATĚJČEK, Z., 2008. *Co děti nejvíce potřebují*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-504-2.
- MICHALOVÁ, Z., 2008. *Speciální pedagogika II.díl*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-376-7.
- NÝVLTOVÁ, V., 2008. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-48-8.
- PAVLOVSKÝ, P., 2012. *Soudní psychiatrie a psychologie*. 4. aktualizované vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4332-5.
- PEŠATOVÁ, I., 2008. *Vybrané kapitoly etopedie 1.díl: Klasifikace a diagnostika poruch chování*. 2. upravené vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-087-6.

- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., 1997. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-146-0.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1995. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOCHŮREK, J., 2001. *Vybrané kapitoly ze sociální patologie I. díl: Úvod do sociální patologie, sociálně patologické skupiny*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-494-3.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.
- SVOBODA, M., ČEŠKOVÁ, E., KUČEROVÁ, H., 2006. *Psychopatologie a psychiatrie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-154-9.
- ŠICKOVÁ-FABRIECI, J., 2002. *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-616-0.
- ŠVINGALOVÁ, D., 2004. *Teorie a praxe případové práce ve speciální pedagogice: Metodický materiál pro případovou práci*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-819-1.
- ŠVINGALOVÁ, D., 2006. *Úvod do teorie a praxe psychopedie I. díl*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-042-6.
- VÁGNEROVÁ, M., 2003. *Psychopatologie pro sociální pracovníky I. díl*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-730-6.
- VÁGNEROVÁ, M., 2003. *Psychopatologie pro sociální pracovníky 2. díl*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-729-2.
- VÁGNEROVÁ, M., 2003. *Úvod do vývojové psychopatologie IV.: Poruchy adaptace*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-766-7.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika- výchovatelství*. 1. vyd. Liberec: technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-306-4.
- VYMĚTAL, J., 2003. *Lékařská psychologie*. 3. aktualizované vydání Praha: Portál. ISBN 80-7178-740-X.